

مجلة جامعة دمشق

للآداب

والعلوم الإنسانية والتربوية

مجلة علمية محكمة



إشبيلية
للدراسات والنشر والتوزيع
دمشق - سورية

[illegible]

ISHBELIYAH

[illegible] Publication & Distribution

DAMASCUS - SYRIA

[illegible]

مجلة

جامعة دمشق

للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد ١٥ ــ العدد الثالث ــ ١٩٩٩

مجلة جامعة دمشق
للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية
المجلد ١٥ ــ العدد الثالث ١٩٩٩

شروط النشر في مجلة جامعة دمشق

للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية

تقبل المجلة البحوث العلمية المبتكرة في العلوم الإنسانية والتربوية باللغة العربيــة أو بــإحدى اللغــات الحية، على أن تحقق الشروط التالية:

١- أن يكون البحث جديداً ولم ينشر مضمونه من قبل.

٢- يوضع اسم الباحث وصفته العلمية وعنوانه باللغتين العربية والإنكليزيــة تحــت عنــوان البحــث مباشرة.

٣- يكتب **على ورقة مستقلة** عنوان البحث واسم صاحبه وصفته العلمية مع ملخصيــن عــن البحــث أحدهما باللغة العربية والآخر بإحدى اللغتين الانكليزية أو الفرنسية على ألاّ يتجــاوز كــل منــهما /١٥٠/ كلمة.

٤- ترسل ثلاث نسخ من البحوث مطبوعة على وجه واحــد مــن الــورق **210 × 297** مــم **(A4)** ومنضدة على الحاسوب (وفق القياس والنموذج المنشور في هذا العدد)، ويرفق مــع هــذه النســخ «الديسك» .

٥ـ يجب ألا يتجاوز عدد صفحات البحث /٣٠/ صفحة بما في ذلــك الأشــكال والرســوم والجــداول والصور والمراجع.

٦- توضع قائمة بالمراجع في آخر البحث على ورقة أو أوراق مستقلة وفق الترتيب الألفبائي لأســماء أسر المؤلفين ودون أرقام.

٧- يُتجنب الاختزال مالم يُشر إلى ذلك.

٨- يقدم كل من أشكال البحث مرسوماً بالحبر الأسود على ورقة مستقلة لاتتجاوز أبعادها أبعاد الصفحة النموذجية.

٩- تقدم الصور واضحة على ورق صقيل بأبعاد بطاقة البريد.

١٠- يُضَمَّن البحث المقابلات الأجنبية للمصطلحات العربية المستخدمة مرة واحدة عند ورودها لأول مرة.

١١- تخضع البحوث المقدمة للتقويم لبيان مدى صلاحيتها للنشر.

١٢- لاتعاد البحوث إلى أصحابها إذا لم تُقبل للنشر.

١٣- يحصل الباحث (الباحثون) على ثلاث نسخ من العدد الذي ينشر فيه البحث.

١٤- تتم جميع المراسلات باسم:

مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية ـ دمشق ـ الجمهورية العربية السورية

ص.ب: 5735 ـ هاتف: 2215743 ـ فاكس: 2129807

المحتوى

تداخل الأجناسية في الشعر العربي المعاصر

د. خليل الموسى

قسم اللغة العربية ــ كلية الآداب

جامعة دمشق

الملخص

حاولنا في هذا البحث أن نسلّط الأضواء على النص الشعري المعاصر المفتوح على الأجناس الأدبية المختلفة، ووضحنا أن القصيدة الغنائية المعاصرة قد هدمت الحدود التي كانت تفصل بينها وبين تقانات السرد والحوار والمونولوغ والأقنعة والدراما والفنون الأخرى، فانفتحت على أساليب مختلفة، وتجاوزت النمطية الغنائية، وخرجت من نموذجها القديم إلى فضاءات التعدد والاختلاف، فتعددت عناصرها وخصائصها وأساليبها وجماليتها.

تداخل الأجناسية في الشعر العربي المعاصر

أولاً: المقدمة والمصطلح:

هل صحيح أن الأجناس الأدبية لا تتغير، وأن قانون التطور الذي يغير الكائنات الحية لا يؤثر فيها؟ وهل الأجناس الأدبية عميقة لا تعرف التزواج والتناسل، فتموت أجناس لتولد من أرحامها أجناس جديدة؟ وهل الأجناس البشرية لا تتأثر بمقولة التأثر والتأثير فتغير اتجاهاتها وألوانها وطبيعتها، أو أنها ثابتة زمنياً ومكانياً منغلقة على ذاتها؟..

حاولنا في هذا البحث أن نجيب عن التساؤلات بإضاءة النص الشعري العربي المعاصر المفتوح على الأجناس الأدبية والفنون المختلفة.

ونبين التحولات التي طرأت على بنية القصيدة العربية المعاصرة أجناسياً، وأهمية هذه التحولات في إثراء هذه القصيدة جمالياً، ثم بيان التقانات التي استعارتها من الأجناس الأدبية والفنون المختلفة، وبيان أثر هذا الانفتاح في تخليص الشعر الغنائي من الوقوع في النمطية والمباشرة والجمود والثبات، والوصول إلى أهمية مبدأ التناسل الأدبي في إنتاج أجناس أدبية جديدة، ثم بيان وجوه الاختلاف بين القصيدة الغنائية الصافية (النقاء الجنسي) وبين القصيدة المعاصرة. وأهم وجوه الاختلاف بين الجنس الأصلي والجنس الوليد. وهذا يتطلب منا أن نقف أولاً عند تحديد المصطلح وما طرأ عليه من تبدلات قبل الدخول في البحث.

يتضمن العنوان مصطلحين، وهما "الأجناسية" و "المعاصرة".

الأجناسية "Généricité" مصطلح يقابل الأجناس الأدبية "Genres Littéraires"، وهي نظرية القوانين والدساتير والحدود التي وضعها النقاد بين الأجناس الأدبية، ودعوا الأدباء إلى التزامها، ووجدوا أن لكل جنس قوانين تميزه من سواه فالشعر

الملحمي قوانين وصفات عبر قوانين الشعر المسرحي وصفاته، وكــذا شــأن الشــعر الغنائي، والأجناسية "صيغ فنية عامة لها مميزاتها وقوانينها الخاصة. وكذا شأن الشعر تحتوي على فصول أو مجموعات ينتظم خلالها الإنتاج الفكري على مــا فيــها مــن اختلاف وتعقيد" [١].

وضع أرسطو في كتابه "فن الشعر" قواعد المأساة وأخرى للملحمة، وعد عملــه هــذا دستوراً لمن جاء بعده من الكلاسيين الذين ساروا على نهجه، ورأوا أن ثمة حواجــز بين الأجناس الشعرية، ومثلها بين الأجناس النثرية، ومثلها بين هذه وتلــك لا يجــوز المساس بها أو تجاهلها، فمن قواعد الملحمــة ــ مثــلاً ــ أن تكــون "موضوعيــة لا شخصية ترسم احساسات أجنبية عن الشاعر، وتبتعد تماماً عن التعبير بضمير المتكلــم ــ أنا" [٢]، ومن قواعد الشعر الغنائي أنه "فيض من الإحساسات الشخصية، موضوعــه شخصي، حيث يصف الشاعر حالاته النفسية، أو بمعنى آخر ما يعبر عنــه بضمــير المتكلم ــ أنا ــ ميدانه الأحلام والآلام والســرور [٣]، والأجناســية يمكــن أن تفســر بواسطة "لعبة تقوم على التكرار [٤]، وهذا يعني أن اللاأجناسية لعبة جديدة مختلفة عما قبلها، ويوصلنا ذلك إلى أن الأجناسية تدرس الأشكال الأدبية وتصنفها، فمــا يتنــاول الملحمة يدخل في نظرية الملحمة، وما يتناول المسرحية يدخل في نظرية المســرحية، وما يتناول الشعر الغنائي يدخل في نظرية الشعر الغنائي، وهكذا.

عد النقاد الكلاسيون هذه القواعد والنظريات أساساً للتقويم الأدبي، فيكون النص كــاملاً بقدر ما يكون من هذه القواعد والنظريات، وقد دعوا إلى المحافظة على الحدود فيمــا بينها.

و"النظرية الكلاسية لا تؤمن فقط بأن نوعا يختلف عن نوع بالطبيعة والقيمة، بل تؤمن أيضا بأن هذه الأنواع يجب أن تكون منفصلة، ولا تسمح لها بــالامتزاج. هــذا هــو

المذهب الشهير بمذهب "نقاء النوع"، "النوع واضح المعالم"... (٥)، ويبين صاحبا الكتاب أن الأجناسية نظرية طبقية، و"للنظرية الكلاسية أيضاً طريقتها في التفريق الاجتماعي بين الأنواع. فالملحمة والمأساة تعالجان قضايا الملوك والنبلاء، والملهاة للطبقة المتوسطة (للمدينة وللبرجوازية)، والهجاء والملهاة العامة العامية (الفارس) لعامة الناس (٦).

لكن من الخطأ اعتبار الأجناسية قوالب جامدة وصوراً ثابتة لا تخضع لأي تغيير. وإنما هي أشكال مرنة تتقارب وتتداخل في نقاط كثيرة، وإذا أمعنا النظر في بعض الكوميديات وجدناها تتضمن عناصر تراجيدية، فالضحك فيها نتيجة لما هو باك، ولا تتطور هذه الأجناس وحسب، ولكنها تتوالد وتموت كالكائنات الحية.

كانت الأجناسية تعني نقاء السلالات الأدبية، وتعني أن الأول هو الأب المقدس والأجمل، وأن الخروج عليه خروج على القواعد والمألوف، ولذلك بدأ التململ تحت هيمنة مع بداية الحركة الرومانسية التي حولت التحرر من كل شيء، فهدمت الحواجز بين الأجناس، ولقّحت بعضها ببعض لتوليد أجناس جديدة، ومزجت السرد بالحوار، والحوار بالغناء في كثير من المواليد الجديدة، وذهبت إلى قسمة جديدة بين الأجناس تتلاءم وجوهر الرومانسية، فقسمت الشعر إلى ذاتي وموضوعي، فالشعر الغنائي ذاتي، والشعر الدرامي موضوعي. أما الشعر الملحمي فهو ذاتي وموضوعي معاً (٧). ففي الشعر الغنائي إخبار من الشاعر، وفي الشعر الدرامي إخبار من الشخصيات، وفي الشعر الملحمي إخبار من الشاعر والشخصيات معاً. وهذا يبين أن الجنس الملحمي يتداخل في الجنسين الغنائي والدرامي.

كانت المدرسة الكلاسية ترفض دخول أي مفردة لا تحمل معها جماليتها إلى حرم الشعر حتى لا يتشوه صفاء المفردات الشعرية، فلما جاءت الرومانسية هدمت جانباً من هذه الحدود بين الألفاظ الشعرية والألفاظ اللاّ شعرية، فانفتح اللاّجمالي على

الجمالي، ونشأ ما يسمى بـ "جمالية القبح"، ثم جاءت السريالية لتجرف الحدود جرفاً نهائياً، فغدت جمالية اللفظة داخل السياق.

واختلفت الجمالية السريالية عن الجماليات التي استمرت منذ أرسطو، وهذا ما جعل أندريه بروتون يقول في آخر عبارة له في كتابه "ناديا": "سيكون الجمال تشنجياً أو لا يكون" (٨).

وليس انفتاح النص الشعري على الأجناس الأدبية والفنية وليد القرن العشرين، وإنما نجده واضحاً في انفتاح الصورة الشعرية على الغرائبية عند رامبو في القرن الماضي، ومن أمثلة ذلك قوله: "كان للسلفية نصيب كبير من كيميائي للعبارة.

اعتدت الهلوسة البسيطة: كنت أرى بوضوح شديد مسجداً في مكان مصنع، ومدرسة طبول صنعتها ملائكة، عجلات على دروب السماء، صالوناً في قاع بحيرة" (٩).

وكان الانفتاح على الموسيقا في شعر الرمزيين أساسياً، فالنغم ـ عندهم ـ أساس الموسيقا ومفتاحها، والنفس تمتلئ أولاً بمناخ موسيقي، أما الأفكار فما تأتي إلا نتيجة للإيقاع، ولذلك شدّد ملارميه على صلة الموسيقا بالشعر، وحاول أن يحطم الحواجز التي تفصل بينهما، فـ "الموسيقا والآداب وجه متناوب ينطلق هنا نحو الغامض، ويوحي هناك، بتأكيد ظاهرة وحيدة أدعوها الفكرة، تخضع الواحدة للأخرى، وتخرج. مختفية فيها، مطبوعة مرتين، وتكتمل متفاعلة في جنس واحد" (١٠) ولذلك لم يجد بودلير وسيلة غير الموسيقا تستطيع أن تقلع به إلى عالمه الداخلي:

تأخذني الموسيقا مثل بحر !

نحو نجمتي الشاحبة،

تحت سقف ضباب أو في بئر واسع،

أرفع الشراع (١١)

وإذا توقفنا عند كروتشه وجدناه يرفض سيطرة الأخلاق على الفن، لأن قانون الفن غير قانون الأخلاق، ثم هو يرفض الدعوة إلى الدعوة إلى الكلاسيكية بعد أن خفت حماسة الرومانسيين ومن تلاهم، وحجته في ذلك أن فلسفة الفن لا تعيش خارج الزمان أو خارج ظروفها التاريخية (١٢)، وشن كروتشه هجوماً على نظرية الأجناس الأدبية، ورفض تقسيم الشعر إلى غنائي وأخر درامي وثالث ملحمي، ورفض أيضاً الفصل بين الشعر والتصوير والنحت والموسيقا والتمثيل أو الكتابة في كل فن على حدة، ورأى أيضاً تعذر تحديد الأجناس الأدبية والفنون تحديدا منطقيا، كما رفض أن يكون هناك جنس أعلى وجنس أدنى، وأن يكون ثمة مجال للتنافس والصراع بين هذه الأجناس، وما دام الفن نتيجة الحدس، والحدس فردي، فإن الفن يتضمن حدوساً لا تعد ولا تحصى ولا يجمعها تصنيف، وبين التعارض بين الفن والقواعد، فالفن حدس عفوي والقواعد عقلية، وفائدة القواعد تيسر التربية الفنية، فهي أشبه بثبت تذكر فيه أهم الآثار الفنية، وهي في التربية مجموعة النصائح الضرورية التي توحي بها الخبرة الفنية، والفن فردي والقواعد جماعية (١٣).

تعرضت الأجناسية لأزمات عدة في إثر الحركة الرومانسية وما تلاها، وولدت أجناس من رحم أجناس، وتراجع الشعر ليتقدم النثر، وبخاصة في المسرح والرواية، أصيب قانون الوحدات الثلاث بنكسات متتالية، ولكن الحواجز بين الشعر والنثر ظلت صامدة، فثمة نقاد معاصرون ما زالوا يرون أن فروقاً جوهرية تفصل بين هذين الجنسين، ومن هؤلاء رولان بارت الذي يرى تعذر الدمج بين الشعر واللاشعر في الدراسات الألسنية المعاصرة، فثمة فروق بين وظيفة النثر الإبلاغية ووظيفة الشعر الإيحائية، ولذلك "اللسانان الشعري والنثيري منفصل أحدهما عن الآخر، بحيث يستطيع كل منهما أن يستغني عن الآخر بدلالاته نفسها التي تعبر عن غيريته" (١٤)، وهذا ما أكده جان كوهين ليبين أن "الشعر ليس نثراً زيد عليه شيء أخر، ولكنه نقيض النثر" (١٥)، وذهب إلى أن الفرق بين اللسانين في الإنزياح، فقال: "نستطيع أن نقدم البرهان

العكسي، فثبت أنه يكفي أن نحذف أو نخفف الانزياح في أي صيغة شعرية، فينتفي الشعر" [١٦]، ثم هو يذهب إلى الشعر جنس أعلى، ويرفض موهين أن تنتقص هيبة الشعر، فله سلطان على أجناس القول الأدبي وسواها، فـ "للشعر طبيعة سلطانية، وهو يسيطر وحده أو يتنحى" [١٧].

إن علم التناسل الأدبي يرفض مقولة الأجناسية، كما ترفضها مقولة التأثر والتأثير، وهما يرفضان معاً مقولة النقاء الجنسي، فالملحمة مثال على الاختراق للأجناسية، وهي تستبطن جنسين معاً، وليست المأساة واحدة ولا الملهاة ولا القصيدة الغنائية، فقانون التطور ومبدأ التناسل ومقولة التأثر والتأثير حولوا كل شيء، ولذلك فإن التمييز بين الأجناس الأدبية لم يعد ذا أهمية، "فالحدود بينها تعبر باستمرار، والأنواع تختلط أو تمزج، والقديم منها يترك أو يحور، وتخلق أنواع جديدة أخرى إلى حد صار معها المفهوم نفسه موضع شك" [١٨].

وإذا تلسمنا أصول هذا التوالد الأجناسي فإننا نجده في النص الأدبي ذاته، فكل نص ينطوي على سمتين: سمة خاصة بالنص، وهي متعلقة ببنائيته المختلفة عن بنائية أينص آخر، وسمة عامة تؤدي مرتبة الخصائص الجنسية التي تنطزي تحتها نصوص أخرى مشكلة نسقاً من السمات والملامح المشتركة بينها، كأن تكون قصائد غنائية أو رواية أو مسرحية... إلخ، وهذه السمة الثانية تؤسس أفقاً لتلقي القارئ، وهذا عنصر من عناصر السياق المشترك بين المرسل والمرسل إليه، وهو يسهم في إنجاح عملية التواصل، ويتم اختراق السمة الثانية حين يحلق الشاعر بالسمة الأولى بالانزياح جاذبا السمة الثانية إلى أفق غير أفقها المعهود، وبذلك يخرج النص على سلطة الجنس الأدبي خروجاً كبيراً أو قليلاً لولادة جنس أدبي آخر، ولذلك يمكننا نجد أن المأساوي خارج المأساة، "مثلما توجد دون شك مآسٍ لا مأساوي، أو قل أقل مأساوية من غيرها" [١٩] وتثبت الملحمة، في خروجها على الجنس الصرف بتداخل الذاتي بالموضوعي والغنائي بالدرامي في بنيتها، بأن مبدأ النقاء الجنسي فاقد الأهمية منذ كتاب "فن الشعر" لأرسطو.

وهكذا يمكننا أن نقول: إن اللا أجناسية تولد من رحم الأجناسية، وإن الأعمال الأدبية التي تحافظ محافظة كلية على الحدود القائمة بين الأجناس غالباً ما تكون تقليدية، وإن الأعمال التي تخرج عليها خروجاً كلياً أو جزئياً غالباً ما تكون إبداعية، و"بمجرد أن يوجد تحول أجناسي، يلاحظ في التصنيف إما بداية جنس جديد، وإما نص لا أجناسي، من هنا جاءت النظرية القائلة بأن النصوص العظيمة لا تكون أجناسية أبداً (٢٠).

أما مصطلح "المعاصرة" "Contemporanéité" فهو ــ لغة ــ يعني التزامن، وعاصر فلان فلاناً معاصرة كانا من زمن واحد، أو أدرك أحدهما عصر الآخر، ويتعذر تعريف هذا المصطلح من دون التزام بالزمن الطبيعي، وهو كمصطلح نسبي لمسايرة العصر في تطوراته ومفهوماته (٢١).

والمعاصرة أحد شروط الحداثة، لكنها ليست شرطها الوحيد، فهي لا تتطابق معها، وإن كانتا تتلاقيان في بعض دلالاتهما، وبخاصة إذا كان القصد من المعاصرة المدلول التقاني، فيجوز عند ذلك أن يكون المعاصر حداثياً، وهذا ما ذهب إليه أحد نقادنا المعاصرين، فبين أن المعاصرة هي الارتباط بأحداث العصر وقضاياه من جهة، والاستفادة من الخبرات السابقة في تشكيل المفهومات الجديدة من جهة، وهو يعدّ الشعر عصرياً بالقياس إلى عصره، وعصرية شعرنا نابعة، في رأيه من هذه الحقيقة، وهو عصري لأنه يعبر عن عصرنا بكل أبعاده الحضارية، ولا يعبر عن عصر آخر (٢٢).

ثانياً: أجناس من القصيدة العربية المعاصرة:

أخذت القصيدة العربية تتجه منذ مطلع هذا القرن إلى التداخل الأجناسي، وربما كان لترجمة المسرحيات دور في ذلك فعُرِفت "القصيدة القصصية" و"الشعر المنثور" ثم عرفت بعد ذلك "قصيدة النثر" و"القصيدة الملحمية" و"القصيدة الدرامية" وبرز هذا

القرن، وكان للمشهد الحزيراني دور آخر في تعميق هذا التداخل، فاتجهت القصيدة العربية إلى تقانات جديدة بدلا من التركيز على الموضوعات الإيديولوجية التي كانت سائدة قبل حزيران، فانكفأ الشاعر على نفسه يبحث عن تقانات لحماية قصيدته بعد أن تراجعت الإيديولوجيات التي كان لها فيما مضى تأثير فعال في نفوس القراء، ويمكننا أن نتوقف ــ هنا ــ عند أربعة أنواع من القصائد المعاصرة.

١- القصيدة السردية:

هي قصيدة أولا سردية ثانيا، وهي تنتمي إلى الجنس الشعري العربي المنفتح على الجنس السردي وتقاناته، وقصيدة أولا، لأن الشاعر العربي، مهما يحاول أن يتخلص من الغنائية فهو لا يستطيع ذلك بسهولة، وهو مشدود إلى تراث غنائي طويل عريق، ولا يزال الشاعر المعاصر مشدودا إلى الشفهية من خلال الاهتمام بالإيقاع الشعري والإلقاء والإنشاد والترنم والتكرار والتشاكل وترداد بعض العبارات التي يطرب لها القارئ أو المستمع، إضافة إلى الصور الشعرية الجديدة، ثم إن أي شاعر عربي معاصر يحاول جاهدا أن يكون له صوته الخاص وأسلوبه المميز داخل الشعرية العربية المعاصرة، وقد برز شعراء على ساحتنا الشعرية، وعرفوا بأساليب مميزة، ومنهم نزار قباني والسياب والحاوي وأدونيس والبياتي وأمل دنقل وسعدي يوسف ومحمود درويش وسواهم، وصار لهؤلاء مريدون يدورون في فضاءاتهم الشعرية.

ولا يعني مصطلح "القصيدة السردية" أن هذه القصيدة تخلو خلوا تاما من المونولوغ الدرامي أو الحوارية أو سوى ذلك، فالجنس النقي لا وجود له في زحمة التداخل الأجناسي الذي نشهده اليوم في انفتاح الأدب على نفسه وعلى الفنون، ولكنها تعني هيمنة الغنائية على السرد، وهيمنة السرد على سواه، ثم إن الشاعر لا يتقصد غالبا هذا التداخل في أثناء نظم القصيدة.

إن القصيدة السردية ذات حضور متميز في شعرنا المعاصر، ويمكننا أن نضرب عليها بأمثلة منها "البغي" و "عند المرأة" و "حكاية" لنزار قباني[٢٣]، و " حفار القبور" و "المومس العمياء" و "الأسلحة والأطفال" للسياب[٢٤]، و "مصرع بلبل" و "القرصان" و "الأميرة والبلبل" للبياتي[٢٥]، و"صور وصفية" و"حديث جائع" و "الجريح" لأدونيس[٢٦]، و "الشاعر" و "عودة" و"البئر المهجورة" ليوسف الخال[٢٨] و"متّهم ولو كنت بريئا" و "أنت مدان يا هذا" لبلند حيدري"[٢٩]، و"البستاني" و"الشخص السادس" و"البحث عن خان أيوب" لسعدي يوسف و "شاهين" و "مراثي بني هلال" لمحمد عمران[٣٠]، و"كتابة على ضوء بندقية" و"قصيدة الخبز" لمحمود درويش[٣١]، و"أطوار الريح" و "مكاشفات" لفايز خضور[٣٢] ونضرب على هذا الجنس الوليد مثلا بعمل من شعر خليل حاوي، وهو بعنوان "جنية الشاطئ" يتولى الشاعر فيها التعبير بالسرد، وبالفعل الماضي، وبضمير المفردة الغائبة "هي"، فيحكي لنا قصة غجرية تفعم بالحيوية والبراءة والجمال، و تتنقل مع خيم الغجر في الأعياد، ثم ساقتها الظروف إلى المدينة، فاضطرت إلى بيع جسدها لتأكل، ثم التقت كاهنا عتيقا، فرماها بالإثم والخطيئة والشر. وحكم عليها بالنفي، ووسم جسدها بالكبريت والنار المجرمة دون أن يبحث عن الأسباب التي أوصلتها إلى بيع جسدها في المدينة، فتراكمت الظروف القاسية في وجه هذه الأنثى البسيطة، ثم أصيبت بالجنون، واستسلمت لقدرها، وآل بها الأمر إلى الضياع والاغتراب النفسي والبحث في القمامة عما تقات به:

هيهات يعرف من أنا، عبثا، محال

شمطاء تنبش في المزابل

عن قشور البرتقال[٣٣]

٢-القصيدة الحوارية:

هي قصيدة أولا وحوارية ثانيا، وهي تنتمي إلى الجنس الشعري المنفتح على الحوارية وتقاناتها، وهذا الجنس أقل حضورا من القصيدة السردية في المشهد الشعري المعاصر، ولكن ذلك لا يعني التقليل من أهميته أو حضوره، وحضوره لا يشمل بنية القصيدة الكلية، وإنما يمتد على مشاهد أو مقاطع منها، وهي كثيرة في هذا المجال، ومنها "مجنون بين الموتى" لأدونيس(٣٤)، ومنها مقطع من قصيدة "سرحان يشرب القهوة في الكافتريا":

وسرحان يكذب حين يقول رضعت حليبك، سرحان

من نسل تذكرة، وتربى بمطبخ باخرة لم تلامس

مياهك. ما اسمك؟

_ نسيت

وما اسم أبيك؟

_نسيت

وأمك؟

_نسيت.

وهل نمت ليلة أمس؟

_لقد نمت دهرا

حلمت؟

_كثيرا.

بماذا؟

_بأشياء لم أرها في حياتي

وصاح بهم فجأة:

_لماذا أكلتم خضارا مهربة من حقول أريحا؟

_لماذا شربتم زيوتا من جراح المسيح؟

وسرحان متهم بالشذوذ عن القاعدة(٣٥)

إن التداخل والتلاحق بين السرد والحوار في المقطع السابق يضفي على النص أثـــرا جماليا مختلفا عن الأثر الجمالي الذي يتوالد في نفسية المتلقي في أثناء قراءة الشـــعر الغنائي الصافي، فالأصوات والمستويات متعددة ومتضادة، وهي متداخلة بين الســـرد والحوار والشعر الغنائي، وهذا ما يدفع حركة النص إلى الأمام، لتصل إلى الحد الـذي ينبغي أن تستقر عليه، وهذا ما نجده أيضا في بعض شعر محمد عمران الذي يقرأ في "الإضاءة الثالثة" من قصيدته "بغداد" حوارية بين الخليفة المهزوم وأحد معاونيه، وهـي قراءة تاريخية يحذر فيها الطرف الثاني الخليفة من سقوط بغداد، ويحذر فيها الشـاعر المعاصر من سقوط الأرض في أيدي الغاصبين الجدد ويتبين من الحواريـــة أن هـم الخليفة شخصي، ويتداخل الماضي بالحاضر في رؤيا سوداوية نذيرية، والعلاقة بيـن النص المنجز الشعري والنص الغائب التاريخي حوارية، فلا يجتر الشـــاعر النـص الغائب ولا يحاكيه، وإنما يستدعيه ليحاوره، ويخرب عناصره، ويفرغه مـــن بنياتــه المثالية ليعيد كتابته على أسس علمية يوحي بها الحوار، فالعرش في أصابع الزمان لا أصابع الخليفة، وليست بغداد مضمونة البقاء، فإذا سقطت الثغور سقطت بغـــداد وإذا سقطت بغداد سقط التاج، وإذا سقط التاج كان اللجوء، وأصبح الخليفـــة واحـدا مـن الملاحقين الفارين:

إضاءة:

تاج وصولجانْ

والعرش في أصابع الزمانْ

-"مولاي أسقطت الثغورْ"

-"بغداد تكفيني"

-"وإذا هوت بغداد؟"

-"التاجُ يكفيني."

"مولايَ، لا تاج بلا بغدادَ،

لا بغدادَ دونَ ثغورها."

-"يبقى اللجوءْ."

(اللجوءْ

ليس ما يرعبني غير اللجوءْ

غير أن أحمل تاريخي، وأمشي

في طريق مطفأ نحو الشمالْ)

-"مولايَ.

عامُ لجوننا اقتربا."(٣٦)

يمثل هذا المقطع الحواري لحظة جمالية مختلفة في بنية القصيدة الطويلة "بغداد"، فـهو يضيء الشخصية التاريخية من داخلها ويعريعها، لتصرح بما يجوس في وجدانها. كما

يمثل أيضاً لحظة يتوقف فيها السرد والوصف الشعريين، ليتسنى للمتلقي أن يكتشف بنفسه وبوساطة الحوار صلة الشخصية بالحدث والمكان.

ويلتقط أمل دنقل مشهدا شعريا رشيقا استدعاه الحدث والحالة، وقد وضع الشاعر له عنوان "الورقة الثالثة" من قصيدته "من أوراق أبو نواس"

نائما كنت جانبه؛ وسمعت الحرس

يوقظون أبي

-خارجي

-أنا...!

-مارق

-من؟ أنا!

صرخ الطفل في صدر أمي

(وأمي محلولة الشعر واقفة في ملابسها المنزلية)

-اخرسوا

وتسلل في الحلق خيط من الدم

كان أبي يمسك الجرح،

يمسك قامته.. ومهابته العائلية!

-يا أبي

-اخرسوا

وتواريت في ثوب أمي، والطفل في صدرها ما نبس

ومضوا بأبي تاركين لنا اليتم متشحا بالخرس(٣٧)

يتدفق الحوار في هذا المقطع الشعري مكثفا دالا، لا يتجاوز في كثير من توزيعاته كلمة واحدة، ولا يقف هذا التدفق إلا ليحل محله الوصف الشعري المتداخل بالسرد، وهو أيضا مكثف ودال وقائم على لغة شعرية قريبة إلى حد ما من لغة الحياة اليومية، وهذا التداخل الأجناسي بين العناصر يمنح النص حركة مورارة بالحياة والتنوع والتماوج، وهي تنقل إلى المتلقي الحالة الشعرية التي دفعت بالشاعر إلى نظم قصيدته.

٣- قصيدة المونولوغ الدرامي (القناع):

هي قصيدة ومونولوغ درامي معا، فالمونولوغ يشمل بنية القصيدة، والشاعر يعبر عن احساساته ومواقفه ورؤاه تعبيرا غير مباشر من خلال قناع أسطوري أو ديني أو تاريخي أو سوى ذلك، والقناع (Masque) تقانة اتخذها الشاعر للابتعاد عن الغنائية والمباشرة والذاتية، فيمنح الشاعر قصيدته طابعا لا شخصيا، مع أن المتكلم في هذا الجنس صوت القناع وصوت الشاعر معا، يضمهما المونولوغ الدرامي، وضمير المفرد المتكلم "أنا" ويتداخل في القصيدة صوتان: صوت الشاعر وصوت الشخصية صاحبة القناع، كما يتداخل صوت الحاضر وصوت الماضي، ولا بد هنا من تشابه بين صوت الشاعر وصوت الشخصية، كما لا بد من تشابه بين تجربة الحاضر وتجربة الماضي، ويوفر القناع للقارئ فسحة جمالية عالية ودلالات متعددة متراكبة بعضها فوق بعض، فالقناع حامل للمعنى ومعنى المعنى طبقة فوق طبقة.

انتشرت قصيدة المونولوغ الدرامي (القناع) انتشارا واسعا بدءا من الستينيات من هذا القرن، ويعود سبب انتشارها إلى أنها تلتقي والشعر الغنائي في أن المتكلم في القصيدة هو ضمير المتكلم المفرد "أنا"، وهي في كثير من أعمال رواد الحداثة وتابعيهم، فهي

في "أغاني مهيار الدمشقي" لأدونيس[٣٨]، وهي في "عذاب الحلاج" للبياتي[٣٩] وهي في "السندباد في رحلته الثامنة" لخليل حاوي[٤٠]، ولا تصالح و "أقوال اليمامة" لأمل دنقل[٤١]، وسوى ذلك.

يحذّر في قصيدة المونولوغ الدرامي من مزلقين خطرين، فعلى الشاعر أن يتحاشى السقوط في أحدهما، وأولهما أن يخرج صوته من دون صوت القناع، فيقع في المباشرة، ولذلك ينبغي أن يشتمل القناع على بنية القصيدة من أولها إلى نهايتها لبلوغ النشوة الجمالية لدى المتلقي، وغالبا ما تكون هذه القصيدة طويلة بعض الشيء، والمزلق الثاني أن يكون التعبير عن شخصية القناع وتجربتها فوق التعبير عن شخصية الشاعر والتجربة التي يعبر عنها، ولا بد هنا من قرائن وإشارات في القصيدة إلى تجربة الشاعر وحاضره هما المقصودان، ويمكننا أن نتوقف هنا عند قصيدة ناجحة في هذا المجال، وهي قصيدة "سفر أيوب" لبدر شاكر السياب. تتألف القصيدة من عشرة مقاطع اتخذ السياب فيها شخصية النبي أيوب قناعا للتعبير عن تجربته في مرضه الأخير، وقد نظمها في لندن في أثناء استشفائه بين نهايات عام ١٩٦٢ وبدايات عام ١٩٦٣م.

يتوجه الشاعر في المقطع الأول على لسان النبي أيوب إلى الله تعالى يشكره على بلاياه في بوح نفسي.

واعتراف شبيه بالتسابيح التي يمجد فيها الخالق، ويجمع بين المتناقضات الفجائعية، فيعد مرضه هبة من الله، ويشكره في حالي النعمة والكربة، وهو يعلن استسلامه الكامل للقدر ولمشيئة الله:

شهور طوال وهي الجراح

تمزق جنبي مثل المدى

ولا يهدأ الداء عند الصباح

ولا يمسح الليل أوجاعه بالرّدى.

ولكن أيوب إن صاحَ صاحْ

لك الحمد إن الرزايا ندى،

وإن الجراح هدايا الحبيب

أضم إلى الصدر باقاتها،

هداياك مقبولة. هاتها!(٤٢)

حافظ السياب على التوازن في هذا المقطع بين صوته وصوت النبي أيوب وبين تجربة الحاضر وتجربة الماضي، فالجراح تمزق جنبي السياب والنبي أيوب، والآلام متواصلة في مرضيهما، واستسلام النبي أيوب لقدره يعني استسلام الثاني له، وإذا كان النبي أيوب يتقبل هذه الرزايا ويمني نفسه بالشفاء، فليس السياب أقل منه في ذلك:

وإن صاح أيوب كان النداء:

لك الحمد يا راميا بالقدر

ويا كاتبا، بعد ذاك، الشفاء!(٤٣)

ويبرز النبي أيوب المريض في مشفى في لندن في المقطع الثاني، ويصف الشاعر مناخها في الشتاء، ويحن إلى ولده غيلان وزوجه في العراق، وهو يحتاج إلى من يواسيه في غربته ومحنته.

ويحن إلى زوجه وأطفاله وجيكور في المقطع الثالث، وهو يعاني من الوحدة والجوع والبرد والألم، ولا يجد صديقا يواسيه في غربته ومرضه، وليس ثمة جدوى من صراخه، فصوته يذهب سدى بين أصوات آلاف القطر.

يعود النبي أيوب في المقطع الرابع، ولكنه أيوب المغترب عن وطنه وزوجه وأطفاله، وهو لا يمتلك المال أو المنزل، وهو ابن جيكور ذو العكاز الذي يتمنى أن يعود إلى وطنه ليدفن فيه. ويبرز الحنين إلى العراق في المقطع الخامس، ويتمنى أن يعود إليه معافى، وأن يكون له مثل العازر ينفض عنه الموت ليسير من دون عكاز.

ويلجأ في المقطع السادس إلى خيالاته، ويثير موضوع الجنس نقيضا للموت، ويتخيل جسدا يعريه، فتثار عروقه الميتة، ويوهم نفسه بأنه قريب من المعجزة، ليفر من قبضة الموت إلى عالم الحياة. ويحن في المقطع السابع إلى بلاده وأطفاله. ويتذكر في المقطع الثامن لميعة، ويحن إليها كما يحن إلى العراق وجيكور، ولكنه يدرك أن البحر المزمجر يقوم كالسور بينه وبين العراق، وكأن البحر أصبح رمزا للموت بعد أن كان رمزا للحياة. ويستدعي في المقطع التاسع هرقل وتموز اللذين صارعا الردى وانتصرا عليه، وهو يقيم موازنة بين ضعفيهما ووضعه، فهما قويان وهو ضعيف مشلول وسلاحه ضد الموت هو الشعر، فهل يجدي مثل هذا السلاح في مواجهة الموت العتيد؟

ويخاطب الشاعر في المقطع الأخير غيمة في أول الصباح، تحاصرها الرياح، فتتحول إلى طائر، وتستطيع العاصفة أن تنتف ريشه في الغروب، وكأن الغيمة بديل من الشاعر، ولذلك يطلب منها أن تبرق وترعد وتمطر (الشعر)، وتنتهي القصيدة برسالة من الذات إلى الذات يؤكد فيها الشاعر قرب المصير الشخصي واستسلامه لقدره، وهنا تفترق شخصيته عن شخصية النبي أيوب، وتبرز تجربة الشاعر، وتكون الرسالة شبيهة بورقة النعي:

وأنت يا شاعر واديك، أما تؤوب

من سفر يطول في البطاح،

تراقص النهر

وتلثم المطر؟

أما سمعت هاتف الرواح؟:

"خام وزنبيل من التراب

وآخر العمر ردى"، ويطلع القمر

فأبرق، ارعد، أرسل المطر

قصائد احتوى مداها دارة العمر

يا غيمة في أول الصباح،

يا شاعرا يهم بالرواح

وودع القمر!(٤٤)

وليس النبي أيوب في هذه القصيدة سوى السياب، فهو أيوب جيكور الذي سافر إلى لندن للاستشفاء، فأصابه الضجر هناك، وأخذ يحن إلى جيكور والعراق والزوج (إقبال) وولده (غيلان) وطفلتيه (غيداء وآلاء)، ووجد نفسه غريبا في بلاد الثلج والضباب والبرد والمصانع العظيمة.

وإذا كان ثمة صفات مشتركة بين شخصيتي الشاعر والنبي أيوب، وأهمها الداء والصبر ومعاناة الآلام وانتظار الفرج واستسلام لإرادة الله، فإن ثمة قرائن وإشارات في هذه القصيدة إلى تجربة السياب، وهي ترجحها، ومنها أبواق سيارة الإسعاف، وتأوهات المرضى في المشفى، والغيوم التي تحجب الفضاء في لندن في المقطع الأول، ومنها مناخ الثلج، والضباب والمطر، ودخان المصانع ذات المداخن العظيمة، والحنين إلى ولده (غيلان) وزوجه (إقبال) في العراق في المقطع الثاني، ومنها تذكره لأطفاله وزوجه وجيكور، وحنينه إليهم، وهو يستغيث بهم، لكن صوته يذهب سدى بين

أصوات آلاف القطر، ولا يصل إلى الوطن في المقطع الثالث، وهو أيوب الفقير المغترب ابن جيكور ذو العكاز في المقطع الرابع، وهو السياب الذي يحن إلى العراق في المقطع الخامس، ومنها تذكره للميعة زميلة الدراسة في المعهد العالي في بغداد والعراق وجيكور في المقطع الثامن، ثم هو أيوب المصاب بنفسه لا بأولاده وزوجه وأمواله، وهو المصاب الذي لم يشف كما حدث مع النبي أيوب إذ منّ عليه الله تعالى بالصحة بعد المحنة، ثم هو أيوب المشلول ذو العكاز، وليس أيوب المغشى بالقروح"(٤٥)، هذا إضافة إلى القرائن الثقافية المعاصرة، ومنها صورة الحشود المتدفقة على جسر لندن الذاهبة إلى العمل، وهي حشود تشبه الدمى في تحركها أو خلوها من الحس الإنساني، والصورة لـ "إليوت" في قصيدته "الأرض الخراب" وقد وظفها السياب توظيفا عضويا متداخلا بنسيج القصيدة، فهو مريض غريب يفتقد في المشفى في لندن اليد الحانية والصديق المواسي والزوج التي تقف إلى جانب زوجها في محنته، ولذلك يتوجه إلى زوجه في العراق مستفيدا من صورة "إليوت" محولا دلالتها من التجربة العامة إلى التجربة الذاتية، ولذلك كان القناع وسيلة للتعبير عن تجربة السياب.

٤- القصيدة الدرامية:

هي قصيدة فيها الكثير من عناصر المشهد الدرامي، على تفاوت بين قصيدة وأخرى وأبرز ما يربطها بالدراما وجود شخصيات مستقلة عن الشاعر، فيتولى التعبير عن مواقف واحساسات خارجة عنه، وهذا أقرب إلى الشعر الدرامي منه إلى الشعر الغنائي، وبخاصة إذا كان الشاعر يتولى التعبير عن موقفين واحساسين لشخصيتين محوريتين، كما هي الحالة في العمل المسرحي، وهي تقانة قل استخدامها في الشعر العربي المعاصر بالقياس إلى القصيدة المونولوغ "القناع" لاتصال الأخيرة بالشعر

الغنائي، وهي تقانة تختلف في تركيبها وطبيعتها عن القصيدة المونولوغ، ومع ذلك فإن هذا الجنس انتشر في الشعر المعاصر، ومنه "حفار القبور" و"المخبر" للسياب[٤٦].

ولعازر ١٩٦٢، و"مناخ" و"شجرة الدر" لخليل حاول[٤٧] و"حوار عبر الأبعاد الثلاثة" لبلند الحيدري[٤٨] وسوى ذلك، ونضرب عليها مثالاً بنشيد "البحار والدرويش" لخليل الحاوي.

نشيد "البحار والدرويش" ثنائي بشخصياته وبنيته، فهو ثنائي الحركة والثبات، ويقوم على شخصيتين محوريتين: شخصية البحار، وترمز إلى الحركة، وشخصية الدرويش، وترمز إلى الثبات، فالبحار يعي زمنه، ويعيش في صراع معه، لكنه صراع غير متكافئ، ويدرك فيه البحار سلفاً أنه مهزوم، ومشكلته أنه يرى ويعي ما يراه، ويحاول الخروج من الزمن الفاسد والمكان الموبوء، ويبحث عن بقية من خصب في النهر الموات الذي تحول ماؤه إلى رماد، ويعيش تمزقاً حضارياً، ويلتقي الدرويش ليبحث عن الخلاص لديه، وبخاصة بعد أن تحدث الرواة عن الشرق العريق، لكنه يجد الشرق على غير الصورة التي تناقلها هؤلاء الرواة، وكأن صورتهم مأخوذة عن ماضي الشرق الزاهر، وليست صورة عن حاضره المريض.

ولا يحدث الدرويش البحار عن المعرفة التي طاف البحار المحيطات من أجلها، وإنما أخذ يحدثه عن الغيبيات، فتأزمت مشكلته وتعقدت، وإذا كان البحار قد داخ من الطوفان حول العالم بحثاً عن المعرفة المطلقة، فإن الدرويش قد داخ من الطوفان حول نفسه، وهو يعيش سعيداً في "نهر الرماد" على قتات الماضي، وهو يعيش كأهل الكهف في زمن غير زمنه، ولذلك لم يصل البحار إلى نتيجة في حواره مع الدرويش، فعزم على الطواف مرة أخرى، يجوب المحيطات بحثاً عن شيء لا يجده.

ويبدو الدرويش كأنه خارج على الزمان، واكتفى بالعيش ضمن أحلام وهمية، وابتعد عن مواجهة المشكلات التي تعترض سبيله، وهو قد باع دنياه، وتصالح مع الزمان،

ورضي بواقعه المريض، فغاب عن حسه، ونمت الطفيليات في جلده، وصار قعيدا كشجرة تنمو في أرض موات.

"نهر الرماد"، وهي شجرة لا تثمر، فقد انتشرت الطحالب عليها هنا وهناك، وتظهر المقابلة بين صورة البحار النشيط المغامر الشاك الباحث عن المعرفة وبين صورة الدرويش الخمول الساكن القنوع الذي صار كشجرة، وقد جاء وصفه بوساطة مونولوغ على لسان البحار، وهو قريب منه في أرض الشرق:

آه لو يسعفه زهد الدراويش العراة

دوختهم "حلقات الذكر"

فاجتازوا الحياة.

حلقات حلقات

حول درويش عتيق

شرشت رجلاه في الوحل وبات

ساكنا يمتص ما تنضحه الأرض الموات،

في مطاوي جلده ينمو طفيلي النبات:

طحلب شاخ على الدهر ولبلاب صفيق

غائب عن حسه لن يستفيق

حظه من موسم الخصب المدوي

في العروق

رقع تزرع بالزهو الأنيق

جلده الرث العتيق(٤٩)

ولم يكتف الدرويش بأنه لا يرى نفسه على حقيقتها، وإنما راح ينسج الأوهــام ليقنــع نفسه بأنه أفضل من الآخرين، وهو فوقهم مكانة ورفعة، وعلى الرغــم مــن أنــه لا يتحرك فهو يتحدث عن الحضارة الأخرى بأنها حضارة بثور ودمامل ورماد ونفايات، وهي حضارة تنسج الأكفان لنفسها، وهي بنت الحاضر، ولكن المشكلة في أحكامه أنها غير مبنية على مقدمات، فهو يتحدث عما يجري في الضفة الأخرى من العــالم مــن دون أن يتحرك أو يصل إليها وهذا ما أوقعه في الغيبيات، وغاب عن الزمان والمكان والمعرفة، وهو لم يدرك حالته، وما أقر بهزيمته، وإنما أقنــع نفســه بــأن هزيمتــه انتصار، ولذلك كان زمنه فاسدا ومحصوله فارغا وطوفانه عبثيــا، ولذلــك يواصــل البحار الطوفان، ليجول البحار والمحيطات، ويقع في نهاية النشيد في "اللا أدرية":

خلني! ماتت بعيني

منارات الطريق

خلني أمض إلى ما لست أدري

لن تغاويني الموانى النائيات

بعضها طين محمى

بعضها طين موات

آه كم أحرقت في الطين الموات

آه كم مت مع الطين الموات

لن تغاويني المواني النائياتْ

خلّني للبحرِ، للريحِ، لموتٍ

ينشر الأكفانَ زرقاً للغريقْ،

مبحرٌ ماتت بعينيه منارات الطريقْ

مات ذاكَ الضوء في عينيه مات

لا البطولاتُ تّنجيه، ولا ذلُّ الصلاةْ(٥٠)

ثالثاً: الخاتمة:

أخذت الحياة العربية تتغير منذ أواخر القرن الماضي وبدايات هذا القرن، وظهرت على الساحة الثقافية أجناس أدبية جديدة، مثل الرواية، والمسرحية الشعرية والنثرية، والمقالة والخاطرة، وكان على مفهوم الشعر أن يتغير هو الآخر، وأن يخرج من قوالبه وموضوعاته والحدود التي رسمت له سلفاً، وكان هذا التغير نتيجة للتأثر بالثقافة الغربية التي شهدت هي الأخرى تحولات أجناسية بدءاً من الرومانسية في أوائل القرن الماضي إلى الرمزية والسريالية والتحولات النصية عصرنا، وقد رافق هذه التحولات نشاط فكري ونقدي، فولدت أجناس من رحم أجناس، واندثرت أجناس، وتداخلت أخرى بأخرى، وتراجعت مقولة: "النقاء الْجنسي" نتيجة التناسل الأدبي ومقولة التأثر والتأثير وقانون التطور.

وكان لابد من أن يصيب ذلك التغير بنية القصيدة العربية المعاصرة، فأدت الثنائيات الضدية التي يقوم عليها الشكل الداخلي إلى التوتر، وأخذت الحركة تسير في اتجاهين مضادين، ولذلك تدافعت الحقيقة بين أبعاد القصيدة، فهل هي إلى هذا الجانب أو ذاك،

كما رأينا في نشيد "البحار درويش"؟ هذا الريب أو التردد هو الذي نجم عنه التوتر الداخلي، وهو الذي أدى إلى الحركة الشكلية للقصيدة المعصرة.

إن اختلاف البنية الداخلية لبعض قصائد الشعر المعاصر عن البنية الداخلية للشعر القديم أدى إلى أن يتراجع الشاعر عن دور الراوي والبطل معاً أو عن أحدهما لمصلحة الآخر، فاختفت احساسات الشاعر أو كادت تختفي ليترك المجال لاحساسات شخصياته بالظهور، وصمت الشاعر لتتكلم شخصياته، كما فعل السياب في "حفّار القبور" و"المومس العمياء" وكما فعل خليل حاوي في "نهر الرماد" و "لعازر ١٩٦٢" وإن ظل الشاعر يحنّ إلى دور البطولة الرومانسي، فيطل من خلال هذه الشخصية أو تلك، ولكن اختفاء الشاعر عن قصيدته أبعد بينه وبينها من جهة، وبينه وبين الجنس الغنائي من جهة أخرى، فاكتفى الشاعر بدور الراوي ليضمن بقاء القصيدة.

وكان انفتاح الشعراء الرواد على الشعر الأوربي في حركة المثاقفة قد أدى إلى التماسهم للثقافة الأسطورية التي دفعتهم إلى الخروج من الغنائية الرومانسية إلى الحداثة، فخرجوا باستخدام الأسطورة موضوعاً من موضوعات الشعر الغنائي المباشرة إلى موضوعات الشعر الملحمي أو المأساوي.

إن الانفتاح الأجناسي دفع القصيدة الغنائية في حركة غير محددة الاتجاه نحو أجناس مجاورة فضمت إلى غنائيتها عناصر سردية مرة وعناصر درامية أخرى، ضمتهما معاً في نسيج واحد فانزاحت عن نظامها السابق إلى أنظمة جديدة، واكتسبت بالانفتاح الأجناسي سمات وليدة من سمات مختلفة، وغدت هذه القصيدة سمة من سمات شعرنا المعاصر.

وليست هذه القصائد إنتاج شاعر محدد، وإنما هي إنتاج مرحلة تاريخية اتصفت بالانفتاح على الثقافة الغربية والانبهار بها، والاستفادة منها إلى حد بعيد، إضافة إلى

التصاقها بالحياة اليومية بما فيها من وقائع اجتماعية وسياسية وثقافية دفعت بالشاعر دفعا إلى الانزياح عن النموذج للقصيدة الغنائية وانفتاحها على أجناس أخرى.

ولا يمكننا أن نتنكر للأعمال الفردية التي زحزحت القصيدة عن غنائيتها ودفعتها باتجاه اللامباشرة أولا، وباتجاه الاستفادة من الأجناس الأدبية والفنون المختلفة ثانيا، ولذلك يمكننا أن نقول: إن انفتاح القصيدة العربية المعاصرة على تقانات السرد والحوار والمونولوغ والعناصر الدرامية والفنون الأخرى من رسم ونحت وتصوير وموسيقا كسر حدة النمطية الغنائية، وأخرج القصيدة المعاصرة من نموذجها القديم، وأثرها بالتعدد والاختلاف، وجعل الفضاء الذي تتحرك فيه القصيدة المفتوحة على الأجناسية أوسع من فضاء القصيدة المنغلقة على غنائيتها، ولذلك تعددت عناصرها وخصائصها وجماليتها.

ويمكننا أن نقول أيضا: إن الشعر القديم أجناسي. أما شعرنا المعاصر فهو لا أجناسي، ولذلك يحتاج هذا الشعر إلى تأسيس إنشائية جديدة للأجناس الغنائية في البحث عن العناصر المولدة للجنس، ويكون ذلك بفضل دراسة جامعة لكل الأعمال الأدبية الإبداعية التي تنتمي إلى هذا المجال.

الهوامش

١-فانسان، نظرية الأنـــواع الأدبيـــة، تـــر. د. حســـن عـــون، منشـــأة المعـــارف بالاسكندرية،ط٢،١٩٧٨، ص٣١. وانظـــر: Ducrot, Oswald, et Todorov, Tzvetan , dictionnaire encyclo- pédique des sciences du langage- seuil-1972-p.p.193-201.

٢-نظرية الأنواع الأدبية، ص٣١.

٣-المرجع نفسه، ص٣٢.

٤-شافر، جان، ماري، من النص إلى الجنس، ملاحظات حول الإشكالية الأجناسـية، ضمن كتاب "نظرية الأجناس الأدبية"، تر. عبد العزيز شـــبيل، كتـــاب "النـــادي الأدبي الثقافي بجدة٩٩، ط١، ١٩٩٤، ص١٣٨.

٥-ويليك، رينيه ووارين، أوستن، نظرية الأدب، تر. محيي الدين صبحي، المجلـــس الأعلى للفنون والعلوم الاجتماعية، دمشق١٩٦٢م، ص٣٠٦.

٦-المرجع نفسه، ص٣٠٧.

٧-انظر: جينيت، جيرار، مدخل لجامع النص، تر. عند الرحمان أيوب، دار توبقـــال للنشر، الدار البيضاء، ط١، ١٩٨٥، ص٤٩-٥٠، وويليك، رينيه، مفاهيم نقديـــة، تر. د. محمد عصفور، سلسلة عـــالم المعرفـــة١١٠، الكويـــت، شـــباط١٩٨٧، ص٣٩١.

٨- Breton, André, Andja, Gallimard, Paris,1975, P.190.

٩- Rimbaud , Poésies le livre de poche, Paris197o, P.188.

١٠- Mallarmé, Stéphane, poésies, le livre de poche, Paris1977, P.247.

١١- Baudelaire, Charles, les Fleurs du Mal, le livre de poche, Paris1972, P.112.

١٢- انظر: كروتشه، بندتو، المجمل في فلسفة الفن، تر. د. سامي الدروبي، دار الأوابد، دمشق، ط٢، ١٩٦٤، ص١٩٢-١٩٣.

١٣- انظر: المرجع نفسه، ص٨٠-٨٩.

١٤- Barthes, Roland, le degré Zéro de l'écriture (suivi de nouveaux essais critiques) , éd. Du seuil, Paris 1972, P.34.

١٥- Cohen, Jean, Structure du langage poétique, Flammarion, Paris 1966. P.126.

١٦- Ibid., P.127.

١٧- Ibid., P.171.

١٨- مفاهيم نقدية، ص ٣٧٦.

١٩- جينيت، مدخل لجامع النص، ص٣١.

٢٠- شافر، جان ماري، من النص إلى الجنس، ص١٥٨.

٢١- انظر: علوش، د. سعيد، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، (دار الكتاب اللبناني وسوشبريس)، بيروت والدار البيضاء، ط١، ١٩٨٥، ص١٥٠.

٢٢- انظر: اسماعيل، د. عز الدين، الشعر العربي المعاصر، دار العودة ودار الثقافة_ بيروت١٨٧٢، ص١٥-١٦.

٢٣- انظر: قباني، نزار، الأعمال الشعرية الكاملة، منشورات نزار قباني، بيروت، ط١٢، ١٩٨٣-١/٨٠، ص١٦٩-٢١٣.

٢٤- انظر: السياب، بدر شاكر، ديوانه، دار العودة، بـيروت١٩٧١م- ص٥٤٣-٥٠٩-٥٦٣,٠.

٢٥- انظر: البياتي، عبد الوهـاب، ديوانـه، دار العـودة، بـيروت، ١٩٧٢م-١٣٢/١،١٩٦،٤٠١.

٢٦- انظر: أدونيس، الآثار الكاملة، دار العـودة، بـيروت، ط١، ١٩٧١م ١٢/١ ١٨،٨٢.

٢٧- انظر: الخال، يوسف، الأعمال الشعرية الكاملة، دار العودة، بـيروت ط٢، ١٩٧٩م، ص١٧-٤٢-٢٠٣.

٢٨- انظر: الحيـدري، بلنـد، ديوانـه، دار العـودة، بـيروت، ط٢، ١٩٨٠م، ص٥٦٣-٦٣٨.

٢٩- انظر: يوسف، سعدي، الأعمال الشـعرية، دار الفـارابي، بـيروت، ط٢، ١٩٧٩م، ص٥١-٧٩-٢١٥.

٣٠- انظر: عمران، محمد، ديوانه، دار طـلاس، دمشـق، ط١، ١٩٨٩م، ٩/١، ص١٢٣.

٣١- انظر: درويش، محمـود، ديوانـه، دار العـودة، بـيروت، ط٨، ١٩٨١م، ص٣٣٢-٦١٣.

٣٢- انظر: خضور، فايز، نذير الأرجوان، دار فكـر، بـيروت، ط١، ١٩٨٩م، ص٦٥، وستائر الأيام الرجيمة، دار فكر، بيروت، ط١، ١٩٩١، ص٥.

٣٣- حاوي، خليل، ديوانه، دار العودة، بيروت، ط٢، ١٩٧٩م، ص٣٠٦.

٣٤- انظر: أدونيس، الآثار الكاملة، -٢٧٣/١.

٣٥- درويش، محمود، ديوانه، ص٤٤٧-٤٤٨.

٣٦- عمران، محمد، أنا الذي رأيت، منشورات وزارة الثقافة، دمشـــق ١٩٧٨م، ص١٥-١٦.

٣٧- دنقل، أمل، الأعمال الشعرية الكاملة، دار العودة، بيروت ومكتبة مدبولـــي، ط٢، ١٩٨٥، ص٣١٠-٣١١.

٣٨- انظر: أدونيس، الآثار الكاملة، ٣١٩/٢.

٣٩- انظر: البياتي، عبد الوهاب، ديوانه، ١٤٣/١.

٤٠- انظر:حاوي، خليل، ديوانه، ص٢٢٥.

٤١- انظر: دنقل، أمل، الأعمال الشعرية الكاملة، ص٣٢٤-٣٣٧.

٤٢- السياب، بدر شاكر، ديوانه، ص٢٤٨-٢٤٩.

٤٣- المصدر نفسه، ص٢٥٠.

٤٤- المصدر نفسه، ص٢٧٥-٢٧٦.

٤٥- انظر: حكاية النبي أيوب، العهد العتيق، سفر أيوب، والقرآن الكريم:الأنبيـاء: ٢١، ص٣٨، وسورة ص٣٨.

٤٦- انظر: السياب، بدر شاكر، ديوانه، ص٥٤٣-٣٣٨.

٤٧- انظر: الحاوي، خليل، ديوانه، ص٣٠٧ ومن جحيم الكوميديا، دار العــودة بيروت، ط١، ١٩٧٩، ص٧٩ و١١٧.

٤٨- انظر: الحيدري، بلند، ديوانه، ص٦٥١.

٤٩- الحاوي، خليل، ديوانه، ص١٢-١٤.

٥٠- المصدر نفسه، ص١٨-١٩.

الحواشي والمصادر

أولا: المصادر والمراجع العربية والمترجمة:

- العهد العتيق ـ القرآن الكريم.

١- أدونيس، الآثار الكاملة، دار العودة بيروت، ط١، ١٩٧١م.

٢- اسماعيل، عز الدين، الشعر العربي المعاصر، دار العودة ودار الثقافة، بيروت١٩٧٢م.

٣- البياتي، عبد الوهاب، ديوانه، دار العودة، بيروت١٩٧٢م.

٤- جينيت، جيرار، مدخل لجامع النص، تر. عبد الرحمان أيوب، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط١، ١٩٨٥م.

٥- حاوي، خليل، ديوانه، دار العودة، بيروت،ط٢، ١٩٧٩م.

٦- حاوي، خليل، من جحيم الكوميديا، دار العودة، بيروت ط١، ١٩٧٩م.

٧- الحيدري، بلند، ديوانه، دار العودة، بيروت، ط٢، ١٩٨٠م.

٨- الخال، يوسف، الأعمال الشعرية الكاملة، دار العودة، بيروت، ط١، ١٩٧٩م.

٩- خضور، فايز، ستائر الأيام الرجيمة، دار الفكر، بيروت، ط١، ١٩٩١م، نذير الأرجوان، دار الفكر، بيروت، ط١، ١٩٨٩م..

١٠- درويش، محمود، ديوانه، دار العودة، بيروت، ط٨، ١٩٨١م.

١١- دنقل، أمل، الأعمال الشعرية الكاملة، دار العودة، بيروت ومكتبة مدبولي، القاهرة، ط٢، ١٩٨٥م.

١٢- السياب، بدر شاكر، ديوانه، دار العودة، بيروت ١٩٧١م.

١٣- علوش، د. سعيد، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني وسوشبريس، بيروت والدار البيضاء، ط١، ١٩٨٥م.

١٤- عمران، محمد، أنا الذي رأيت، منشورات وزارة الثقافة، دمشق١٩٧٨م، ديوانه، دار طلاس، دمشق، ط١، ١٩٨٩م.

١٥- فانسان، نظرية الأنواع الأدبية، تر. د. حسن عون منشأة المعارف بالاسكندرية، ط٢، ١٩٧٨م.

١٦- فييتور، كارل و (آخرون)، نظرية الأجناس الأدبية، تر. عبد العزيز شبيل، مراجعة: حمادي صمود، كتاب النادي الأدبي الثقافي بجدة (٩٩)، ط١، ١٩٩٤م.

١٧- قباني، نزار، الأعمال الشعرية الكاملة، منشورات نزار قباني، بيروت، ط١٢، ١٩٨٣م.

١٨- كروتشه، بندتو، المجمل في فلسفة الفن، تر. د. سامي الدروبي، دار الأوابد، دمشق، ط٢، ١٩٦٤م.

١٩- ويليك، رينيه، مفاهيم نقدية، تر. د. محمود عصفور، سلسلة عالم المعرفة ١١٠، الكويت، شباط ١٩٨٧م.

٢٠- ويليك، رينيه ووارين، أوستن، نظرية الأدب، تر. محيي الدين صبحي، المجلس الأعلى للفنون والعلوم الاجتماعية، دمشق ١٩٦٢م.

٢١- يوسف، سعدي، الأعمال الشعرية، دار الفارابي، بيروت، ط٢، ١٩٧٩م.

ثانيا: المصادر والمراجع الفرنسية:

22- Barthes, Ronald, le degré Zéro de l'écriture (suivi de nouveaux essais critiques) , éd. Du seuil, Paris 1972.

23- Baudelaire, Charles, les Fleurs du Mal, le livre de poche, Paris1972.

24- Breton, André, NaDJa, Gallimard, Paris,1975.
25- Cohen, Jean, Structure du langage poétique, Flammarion, Paris 1966.
26- Ducrot, Oswald, et Todorov, Tzvetan , dictionnaire encyclo – pédique des sciences du langage , Seuil, 1972.
27- Mallarmé, Stéphane, poésies,- le livre de poche, Paris1977.
28 Rimbaud , - Poésies- le livre de poche, - Paris- 1972.

· تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٨/١/٢٤.

المشكلات الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق

د. عبد الله المجيدل

كلية التربية ـ قسم أصول التربية

الملخص

تناول هذا البحث المشكلات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريسية في جامعة دمشق، انطلاقاً من الإيمان المطلق بالدور الذي يمكن أن تؤديه الجامعة في عملية التنمية التي تعيشها الجمهورية العربية السورية، وذلك من خلال وظيفة هذه الجامعة في إعداد الأطر التي يمكن أن تستجيب لبعض متطلبات التنمية ووظيفتها، كذلك في مجال النهوض بالبحث العلمي بوصفها مؤسسة أكاديمية تناط بها مختلف مهمات البناء والتطور في مجالات الحياة جميعها.

وقد حاول هذا البحث تقصي المشكلات الأكاديمية التي تعيق أداء أعضاء الهيئة التدريسية للمهمات التي يقومون بها أو تلك التي يجب أن يقوموا بها. وقد قسمناها إلى مشكلات مادية، ومشكلات تتعلق بتأهيل عضو الهيئة التدريسية، وأخرى تفاعلية تتقصى التفاعل التربوي والاجتماعي بين الطلبة والأساتذة وبين الأساتذة وزملائهم. وكذلك النظام الفصلي، ومشكلات تتعلق بالبحث العلمي، ومشكلات إدارية، ومشكلات تتعلق بطرائق التدريس والنظام الفصلي، ومشكلات تتعلق بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع، وذلك من خلال استبانة وضعت إثر دراسة استطلاعية رصدت هذه المشكلات، وتم اختيار/٥٠/ مشكلة كانت هي الأكثر تكراراً. ووجهت هذه الاستبانة لعينة كبيرة من أساتذة الجامعة بلغت /٤٠٠/ عضو هيئة تدريسية وعولجت الإجابات بأحدث البرامج الإحصائية وخرجت بعدد من النتائج والمقترحات. على أمل أن تساهم هذه الدراسة في تشخيص واقع عمل الجامعة والمشكلات التي تعانيها. وذلك بهدف حلها حلاً علمياً ومنهجياً بعيداً عن الارتجال والتبريرات الآنية والحلول المبنية على التوقعات والتقديرات الذاتية، للنهوض بهذه المؤسسة العريقة ومساعدتها أيضاً للنهوض بالعبء في عملية التنمية والتطوير.

١- مقدمة:

تعد الجامعات من أهم المؤسسات العلمية التي تناط بها ـ بالإضافة إلى مهمتها في تزويد الأطر بالمهارات والمعارف ـ مهمة البحث العلمي. وقد مارست الجامعات دورا بارزا في مختلف البلدان في ميادين التنمية والتطور والتغيير الاجتماعي.

ويلاحظ المتتبع لوظيفة الجامعة تاريخيا أن هذه الوظيفة قد تبدلت وتغيرت وتطورت بتطور المجتمع والعلم والتكنولوجيا. فقد كانت مهمة الجامعات عبر قرون عديدة تنحصر في المحافظة على المعارف القائمة. ونقلها من جيل إلى جيل، إذ لم يكن من مهامها البحث العلمي بمفهومه الحديث. والذي يستهدف نمو المعرفة وتطويرها. ولم تعرف الجامعات مثل هذه المهمة إلا في أوائل القرن التاسع عشر، إثر التطور الهائل والاكتشافات التي شملت مجالات المعرفة جميعها. والتي امتدت إلى يومنا هذا بخطى متسارعة. فأصبحنا نعيش في عصر يعرف الآن بعصر المعلومات والتكنولوجيا.

ويمكن القول: إن الجامعات تعاني من أزمات في مختلف أصقاع العالم، بدءا من وطأة العدد والإقبال المتزايد عليها وانتهاء بجملة التغيرات التي تفرض عليها في سياق سعيها الحثيث للتكيف المستمر مع التطور المتلاحق في مختلف المجالات.

إلا أن الأمر أكثر صعوبة عندما يكون الحديث عن جامعات البلدان النامية فهي الآن هدف لانتقادات عديدة، إذ تلقى على كاهلها وحدها مسألة التخلف عن ركب الحضارة. بالقدر الذي تناط بها مهمات التطور والتقدم. وينسى أولئك أن المؤسسة الجامعية هي جزء من نظام اجتماعي متكامل، وإن كنا نؤمن بأن الجامعة أداة التغيير الرئيسة أو يجب أن تكون كذلك، ولكنها في كل الأحوال تتبادل التأثر والتأثير بمكونات المجتمع جميعها ومن هنا تغدو مهمة النهوض الشامل والمتكامل لكل فعاليات المجتمع ومؤسساته أمرا ملحا وضروريا.

وقد بات واضحاً أن الدور الأكاديمي للجامعات لم يعد يقتصر على التدريس وواجباته وإنما أصبح يشمل بالإضافة إلى ذلك جميع الجوانب الأكاديمية بما فيها البحث العلمي. وغدت الجامعات مراكز بحث علمية في إعداد البحوث والباحثين، وتغدو هذه المهمة أكثر إلحاحاً لدى البلدان التي هي طريق النمو ومن ضمنها القطر العربي السوري. إذ يوكل للجامعات دور جسيم في المساهمة الفعالة والرائدة في عملية التنمية الشاملة التي يعيشها قطرنا، والتي تهدف إلى النهوض بهذا القطر إلى مصاف البلدان المتقدمة التي سبقتنا بمراحل واضحة بيننا وبينها هوة حضارية. يتطلب ردمها مضاعفة الجهود والعمل الحثيث واستثمار الزمن كي نواكب عجلة التطور المتسارع.

ومن هنا فإن الجامعات ليست مكاناً للترف الثقافي، بل وسيلة لتقدم المجتمع ورقيه وتطوره، فهي مؤسسات أكاديمية ذات مستويات رفيعة تتركز مهامها الرئيسة في إعداد الأطر المؤهلة لتبوء مراكز العمل والبناء في مختلف المجالات والأنشطة الاجتماعية. وكذلك إعداد البحوث الأكاديمية والدراسات التي تتطلبها عملية التقدم العلمي والتكنولوجي ومتطلبات التنمية وإنجازها. وفي هذا السياق يغدو السؤال مسوَّغاً ما موقع جامعتنا في عملية التنمية؟. وهل تقوم بدورها الحضاري المنشود؟. وما هي المعوقات. ـــ إن كان هناك من معوقات ـــ لكي تقوم هذه المؤسسات بما يجب عليها أن تقوم به.

وللإجابة العلمية الدقيقة. بعيداً عن خطر الارتجال. آثرنا إجراء هذا البحث العلمي لتناول هذه المشكلة بمنهج علمي أصيل للوقوف على المشكلات الأكاديمية لعنصر أساسي في الجامعات يتمثل في أعضاء الهيئة التدريسية. انطلاقاً من وحدة العمل الأكاديمي التي لا يقل فيها الجانب التدريسي عن الجانب البحثي.

٢- مشكلة البحث وأهميته:

لقد أملت ضرورة التقدم والنهوض بهذا الإمساك بناصية العلم والبحث العلمي. وقد أكدت القيادة السياسية في هذا القطر الاهتمام بالبحث العلمي ووضعت في سبيل ذلك جميع الإمكانات التي تساهم في تطوره ورقيه.

فكانت الكلمة التوجيهية التي ألقاها السيد الرئيس حافظ الأسد في افتتاح الدور التشريعي السادس لمجلس الشعب والتي أشار فيها سيادته إلى البحث العلمي وأهميته في بناء الوطن دليل عمل استثار جميع الهمم للنهوض بالبحث العلمي وسبر أغواره. ولما كانت تجربتنا بالبحث العلمي ما زالت جديدة فهي لا بد من أن تواجه في البداية بعض الصعوبات شأنها في ذلك شأن أي تجربة جديدة. وإيماناً منا بقدرة الإنسان غير المحدودة في تخطي جميع الصعاب. إذا استطاع التعرف عليها بمدخل علمي وتحديدها بدقة. فقد عزمنا على القيام بهذا البحث. لتحديد المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق. فهم أول المعنيين بالبحث العلمي. لاسيما أن الجامعات سارعت بالاستجابة لنداء السيد الرئيس للنهوض بالبحث العلمي. من خلال طلب تسجيل البحوث من مختلف الكليات. ودار الحديث عن تخصيص ميزانية خاصة بتمويل هذه البحوث.

وهكذا فإن تحديد هذه المشكلات وفق دراسة علمية منهجية تستخدم تقانات البحث العلمي، قد يمكن إدارة الجامعة من معالجة هذه المشكلات وفق الأولويات والضرورات ودرجات الإلحاح لكل مشكلة، وبدائلها المقترحة. وقد يسهم هذا البحث في تطوير عمل الجامعة في الجامعة في مجالات عملها جميعها.

٣-حدود البحث:

سيقتصر هذا البحث على دراسة المشكلات الأكاديمية المباشرة وتلك التي تؤثر تأثيراً غير مباشر في العمل الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ويقصد بالعمل الأكاديمي جميع النشاطات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية بما فيها عملية التدريس انطلاقاً من وحدة العمل الأكاديمي وإدراك التأثير المتبادل بين جوانب العمل الأكاديمي؛ وذلك في العام الدراسي١٩٩٦-١٩٩٧ كإطار زمني لهذه الدراسة وستقتصر هذه الدراسة على الكليات التابعة لجامعة دمشق دون المعاهد والمؤسسات الأخرى التابعة لها.

٤-أهداف البحث:

ويكتسب البحث أهميته من:

١-تحديد المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق ودرجتها.

٢-الوقوف على المشكلات المباشرة وغير المباشرة التي تعيق العمل الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس. وتحول دون أداء واجباتهم الأكاديمية. وتضيف هذه المشكلات.

٣-البحث في سبل معالجة تلك المشكلات. من خلال البدائل والمقترحات المناسبة وفق نتائج البحث.

٥- فرضيات البحث:

الفرضية الأولى:

لا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ و ٠.٠٥ بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة لجميع فئات المشكلات تبعاً لمتغير العمر.

الفرضية الثانية:

لا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ و ٠,٠٥ بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة لجميع فئات المشكلات تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

الفرضية الثالثة:

لا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ و ٠,٠٥ بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة لجميع فئات المشكلات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الرابعة:

لا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ و ٠,٠٥ بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة لجميع فئات المشكلات تبعاً لمتغير الكليات التي ينتمون إليها.

٦- منهج البحث:

عمد الباحث إلى استخدام منهج تكاملي. استخدم فيه المنهج الوصفي التحليلي. ومنهج البحث الميداني الوصفي، وذلك وفقاً لما تقتضيه مراحل البحث انطلاقاً من أن هذين المنهجين وهما الأكثر ملاءمة لهذا البحث.

٧- أدوات البحث:

تم صوغ استبانة تهدف إلى القيام بدراسة استطلاعية أولية ترصد المشكلات التي يواجهها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق. ووزعت هذه الاستبانة على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية. تم من خلالها تحديد المشكلات الأكثر تكراراً وبلغت (٥٠) مشكلة. ثم تم صوغ الاستبانة الأساسية للبحث وقد تألفت من ٥٠ سؤالاً يطرح كل منها مشكلة محددة. واشتملت أيضاً على عدد من المتغيرات منها الكلية، وسنوات

الخبرة، والمرتبة الأكاديمية. وتم تدرج الإجابة عن كل بند وفق تدرج "ليكرت" الخماسي. أما المعالجات الإحصائية فقد تمت باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS*

٨- صدق الأداة وثباتها:

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها على لجنة من المحكمين بلغ عددهم /٢٠/ عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في كليتي التربية والآداب. وطلب إليهم أن يبدوا آرائهم فيما إذا كانت بنود الاستبانة واضحة وتصلح لما صممت له. وأجاب ٩٠% من المحكمين بأنها صالحة.

وللتحقق من ثبات الاستبانة استخدم معامل ارتباط بيرسون (ر) (Pearson)، واعتمد على طريقة إعادة الاختبار Retest–Test لقياس الثبات، تم توزيعها على /٢٤/ عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والآداب ثم أعيد توزيع العدد نفسه بعد ثلاثة أسابيع، فقد دلت النتائج على تطابق كبير بلغ معامل الارتباط /٠,٨٣/ وهذا دليل على ثبات الأداة.

٩- المجتمع الأصلي للبحث وعينة البحث:

يتكون المجتمع الأصلي لهذا البحث من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، بمرتبة أستاذ وأستاذ مساعد ومدرس في العام الجامعي ١٩٩٦-١٩٩٧، والبالغ عددهم /١١٥٤/ ولا يشتمل هذا الرقم على المعارين أو الموفدين بمهمات خارج الجامعة أو من حصلوا على الاستيداع، جامعة دمشق ١٩٩٧، جدول رقم (١/٦).

وقد تم توزيع الاستبانة على كل من وجد من أعضاء الهيئة التدريسية في كليته، في الساعات التي حددت لتوزيع الاستبانة (الفترة التي توقعنا أن يكون فيها أكبر حضور لأعضاء الهيئة التدريسية) من الساعة (١١ حتى الساعة الثالثة بعد الظهر) على مدار أسبوع كامل.

وبلغ العدد الكلي لأفراد العينة (٤٠٠) بعد أن أهمل عدد من الاستبانات التي لم تكتمل معلوماتها وتبين الجداول ١ و٢ و٣ و٤ و٥ و٦ و٧ توزع أفراد العينة لمختلف المتغيرات.

*SPSS for Windos 1996.

جدول رقم (١)

يبين توزع أفراد العينة وفق العمر والرتبة الأكاديمية

			الرتبة الأكاديمية			Total
			أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	
العمر	<45	Count	9	34	279	322
		Roiv%	19.6%	70.8%	91.2%	80.5%
		Col%	2.8%	10.6%	86.6%	100.0%
	45+	Count	37	14	27	78
		Roiv%	80.4%	29.2%	8.8%	19.5%
		Col%	47.4%	17.9%	34.6%	100.0%
Total	Count		46	48	306	400
	Roiv%		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	Col%		11.5%	12.0%	76.5%	100.0%

جدول رقم (٢)

يبين توزيع أفراد العينة وفق سنوات الخبرة والرتبة الأكاديمية

			الرتبة الأكاديمية			Total
			أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	
سنوات الخبرة	<5	Count	1	3	185	189
		Roiv%	2.2%	6.3%	60.5%	47.3%
		Col%	.5%	1.6%	97.9%	100.0%
	5-10	Count	8	28	90	126
		Roiv%	17.4%	58.3%	29.4%	31.5%
		Col%	6.3%	22.2%	71.4%	100.0%
	>10	Count	37	17	31	85
		Roiv%	80.4%	35.4%	10.1%	21.3%
		Col%	43.5%	20.0%	36.5%	100.0%
Total	Count		46	48	306	400
	Roiv%		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	Col%		11.5%	12.0%	76.5%	100.0%

جدول رقم (٣)
يبين توزع أفراد العينة وفق العمر وسنوات الخبرة

			العمر		Total
			>45	45+	
سنوات الخبرة	<5	Count	186	3	189
		Roiv%	57.8%	3.8%	47.3%
		Col%	98.4%	1.6%	100.0%
	5-10	Count	117	9	126
		Roiv%	36.3%	11.5%	31.5%
		Col%	92.9%	7.1%	100.0%
	>10	Count	19	66	85
		Roiv%	5.9%	84.6%	21.3%
		Col%	22.4%	77.6%	100.0%
Total	Count		322	78	400
	Roiv%		100.0%	100.0%	100.0%
	Col%		80.5%	19.5%	100.0%

جدول رقم (٤)
يبين توزع أفراد العينة وفق العمر وفئات الكليات

			العمر		Total
			<45	45+	
الكليات	آداب، تربية فنون	Count	117	22	139
		Roiv%	36.3%	28.2%	34.8%
		Col%	84.2%	15.8%	100.0%
	اقتصاد، شريعة،سياسة، حقوق	Count	50	18	68
		Roiv%	15.5%	23.1%	17.0%
		Col%	73.5%	26.5%	100.0%
	كليات الطب	Count	22	14	36
		Roiv%	6.8%	17.9%	9.0%
		Col%	61.1%	38.9%	100.0%
	علوم	Count	54	5	59
		Roiv%	16.8%	6.4%	14.8%
		Col%	91.5%	8.5%	100.0%
	هندسات	Count	79	19	98
		Roiv%	24.5%	24.4%	24.5%
		Col%	80.6%	19.4%	100.0%
Total	Count		322	78	400
	Roiv%		100.0%	100.0%	100.0%
	Col%		80.5%	19.5%	100.0%

جدول رقم (٥)

يبين توزع أفراد العينة وفق الرتبة الأكاديمية وفئات الكليات

			الرتبة الأكاديمية			Total
			أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	
الكليات	آداب، تربية فنون	Count	14	19	106	139
		Roiv%	30.4%	39.6%	34.6%	34.8%
		Col%	10.1%	13.7%	76.3%	100.0%
	اقتصاد، شريعة سياسة، حقوق	Count	8	6	54	68
		Roiv%	17.4%	12.5%	17.6%	17.0%
		Col%	11.8%	8.8%	79.4%	100.0%
	كليات طبية	Count	9	4	23	36
		Roiv%	19.6%	8.3%	7.5%	9.0%
		Col%	25.0%	11.1%	63.9%	100.0%
	علوم	Count	5	4	50	59
		Roiv%	10.9%	8.3%	16.3%	14.8%
		Col%	8.5%	6.8%	84.7%	100.0%
	هندسات	Count	10	15	73	98
		Roiv%	21.7%	31.3%	23.9%	24.5%
		Col%	10.2%	15.3%	74.5%	100.0%
Total	Count		46	48	306	400
	Roiv%		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	Col%		11.5%	12.0%	76.5%	100.0%

جدول رقم (٧)

يبين توزع أفراد العينة وفق فئات الكليات وسنوات الخبرة

			الكليات					Total
			آداب، تربية، فنون	حقوق، اقتصاد، شريعة، سياسية	كليات طبية	علوم	هندسات	
سنوات الخبرة	< 5	Count	72	28	8	30	51	189
		Roiv %	51.8%	41.2%	22.2%	50.8%	52.0%	47.3%
		Col%	38.1%	14.8%	4.2%	15.9%	27.0%	100.0%
	5-10	Count	49	19	14	15	29	126
		Roiv%	35.3%	27.9%	38.9%	25.4%	29.6%	31.5%
		Col%	38.9%	15.1%	11.1%	11.9%	23.0%	100.0%
	> 10	Count	18	21	14	14	18	85
		Roiv%	12.9%	30.9%	38.9%	23.7%	18.4%	21.3%
		Col%	21.2%	24.75	16.5%	16.5%	21.2%	100.0%
Total	Count		139	68	36	59	98	400
	Roiv%		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	Col%		34.8%	17.0%	100.0%	14.8%	24.5%	100.0%

١٠ـ الأدبيات والدراسات السابقة:

١ – دراسة د. علي وطفة، د. عبد الله المجيدل ١٩٩٦ "بنية الاتصال التفاعلي بين الطلاب والمدرسين في جامعة دمشق":

تناولت الدراسة موضوع التفاعلي التربوي بين الطلاب والمدرسين في جامعة دمشق، حيث تم تناول اختيار عينة من المدرسين والأساتذة في جامعة دمشق لإبداء آرائهم بمسألة كوابح التفاعل التربوي في الجامعة ويمكن إجمال نتائج هذه الدراسة في النقاط التالية:

١-تعاني جامعة دمشق انخفاضا في وتيرة التفاعل التربوي الذي تقتضيه مبادئ التربية الحديثة التي ترتكز على مبدأ العلاقة التربوية الديمقراطية.

٢-تمثل العلاقات الجامعية القائمة بين المدرسين والطلبة صورة العلاقات الاجتماعية التقليدية (الأبوية) السائدة في المجتمعات التقليدية.

٣-لم يستطع المدرس الجامعي أن يتحرر من الصورة الأبوية السائدة للمعلم التقليدي.

٤-تسجل إجابات الطلاب على حزمة من الأسئلة المطروحة غيابا للعلاقات الديمقراطية المتوازنة.

٥-تمارس الجامعة وفقا للصورة دورا كبيرا في تكريس العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع وفي إعادة إنتاج هذه العلاقات وتجسيدها.

وفيما يتعلق بآراء أعضاء الهيئة التدريسية أشار أغلب المدرسين إلى مصداقية آراء الطلاب فيما يخص انخفاض وتيرة التفاعل التربوي؛ ويعزون أسباب هذه الظاهرة إلى جملة من الظروف الاجتماعية المعيشية والجامعية الثقافية التي تعيق حركة التفاعل التربوي الإيجابي داخل الجامعة.

وقد شكلت هذه المؤشرات الحافز الأساسي للبدء بالدراسة الحالية لرصد المشكلات الأكاديمية التي تواجه أساتذة الجامعة، (وطفة، المجيدل، ١٩٩٦).

٢-دراسة د. مروة، أحمد١٩٩٤:" المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات الأردنية":

لقد هدفت هذه الدراسة إلى تعرف المشكلات الأكاديمية والإدارية التي يشعر بها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والأهلية في الأردن ولتحقيق هذا الهدف المتعلق بمدى شعور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بمشكلات أكاديمية

أخرى إدارية محددة فقد حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية لإجابات أعضاء هيئة التدريس عن مدى شعورهم بتلك المشكلات وعرضت ذلك في عدد من الجداول وخلصت إلى جملة مقترحات منها منح أعضاء هيئة التدريس تسهيلات أكثر للقيام بالبحوث العلمية، وتشجيعهم للاشتراك في المؤتمرات ووضع أسس غير معقدة لإجراءات الترقية، وأن يهتم القائمون على الجامعات الأهلية بأعضاء هيئة التدريس لدى شعورهم بالاستقرار الوظيفي، وعدم إصدار قرارات متناقضة متغيرة مع تغير رئيس الجامعة أو العميد (أحمد١٩٩٤، ١٧٦).

٣-دراسة مايكل شاتوك: "المهددات الداخلية والخارجية لجامعة القرن الحادي والعشرين":

تحدث شاتوك عن مفاهيم مختلفة للجامعة وكذلك عن الوظائف الرئيسة التي يجب على الجامعات الوفاء بها منها:

١-توفير التعليم العام لخريجي المدارس الثانوية.

٢-متابعة البحوث العلمية.

٣-المساعدة في تلبية حاجات المجتمع بالخبير من الطاقة البشرية.

كما تحدث عن الجامعات والاقتصاد، والتعليم والتدريب والصعوبات المالية لجامعات القرن الحادي والعشرين، وكذلك أشار إلى ظهور بدائل أخرى للجامعة عند غياب الأقسام المتخصصة وسيادة الدراسات متعددة النظم العلمية التي تجعل من التواصل التعاوني بين جامعات متحجرة الأقسام أمراً صعباً، فيقوم حالياً عدد من الشركات بإجازة نفسها منهج درجات الدكتوراه والماجستير. ففي بريطانية أصبحت شركة "برينش تيليكوم" أول شركة تنال رخصة من المجلس الأكاديمي الوطني بمنهج درجات تكافئ الدرجات الجامعية. وينهي شاتوك دراسته بقول أبراهام فليكسنز: "يجب أن لا

تكون الجامعة دليل اتجاه الريح، مستجيبة لكل تغير في أهواء الناس. فعلى مدى الزمن يجب على الجامعة أن لا تعطي المجتمع ما يريده بل ما يحتاج إليه. ولسوف تنبثق الحماية الأساسية لاستقلال الجامعات في القرن الحادي والعشرين من حقيقة أنها مؤسسات للتعليم والبحث العلمي معاً، ولربما يكون ذلك أعظم إسهام لهذه المؤسسات في إعلاء مقام جامعة القرن الحادي والعشرين (شاتوك، ١٩٩٥،٥٠).

٤- دراسة د. سلمان رشيد سلمان: "أزمة البحث العلمي في الوطن العربي١٩٩٣":

وقد تحدث عن العوامل التي تؤثر في البحث العلمي في الوطن العربي وقد أشار إلى أن بعض هذه العوامل عالمي مثل تأثير الثورة العلمية والتقنية في العالم المتقدم، وبعضها محلي مثل التعليم ونقل التكنولوجيا ونمط التنمية. وقد تعرض إلى أهم سمات الثورة العلمية والتكنولوجية، ثم تأثير كل من التعليم ونقل التكنولوجيا ونمط التنمية في البحث العلمي في الوطن العربي (سلمان١٩٩٣،٧).

الجامعة والمجتمع:

من المسلم به أن تسعى الجامعة إلى إحداث تغيير في المحيط، ولهذا ينبغي للجامعة أن تعد الأطر لشغل وظائف مستقبلية، وهنا لا بد من إعادة تجديد لائحة الإعدادات المهنية وتوصيفاتها باستمرار؛ وتحديد الأهمية الخاصة لكل إعداد؛ الأولويات والبدائل وترتيبهما بما فيها التعديلات المتوقعة في العمل.

ومهمة الجامعة تتعدى مجرد الإعداد للعمل، إلى أن الجامعة أداة لتحقيق التغيير الشامل للمجتمع .

ومن أولى المهمات التي تلقى على كاهل الجامعات في البلدان العربية ومنها جامعة دمشق مهمة التنمية الشاملة بمستوياتها جميعها. ويتمثل الدور الاجتماعي الأساسي

للجامعة في تنمية الموارد البشرية التي تمد هذا المجتمع بأسباب وجوده واستمراره. فالتنمية هي عملية بناء الإنسان بناءً متكاملاً بما لديه من إمكانات واسعة وقدرات بوصفه عضواً فعالاً في المجتمع ومواطناً منتجاً، والبلد الذي لا يستطيع تنمية موارده البشرية يعجز عن تنمية أي ناحية أخرى سواء أكان ذلك في بنائه السياسي أم الاجتماعي أم غير ذلك. إن تنمية المصادر البشرية هي الدليل الأكثر واقعية وثباتاً على مسايرة التطور، فإذا كانت غاية التنمية رفاهية الإنسان وكرامته وهو في الوقت نفسه أداتها، فإن الاتجاه نحو تنمية الإنسان يشكل أولوية توازي الاتجاه نحو تنمية الثروات المادية، من أجل أن يرقى إلى مستوى من العيش يصبح فيه أكثر وعياً ومسؤولية في تنفيذ التنمية (علي الحاج١٩٩٢،٨٧).

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن المجتمع الصناعي الحديث في أوربة الذي نشأ وتقدم خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر والقرن العشرين لم يكن مبنياً على اختراع الآلة فحسب بل على خلق أفكار وقيم وفلسفات متوالية تحدت تقاليد المجتمع الأوربي الذي سبقها. كما رسمت وأثبتت علاقات إنسانية وأخلاقاً اجتماعية وسياسية حديثة، مكنت المركب الصناعي الآلي أن يخدم المجتمع لمنفعته (مكي١٩٦٧، ٢٩١).

إلا أن فلسفة التنمية كما يقول عبد الله العروي غير قادرة وحدها على تحقيقها. فالتنمية مرتبطة بالإمكانات المادية والمالية وبالقدرة على التنظيم والتخطيط. فاختيار الأهداف والأسبقيات (العروي١٩٨٩، ٢٧٠).

ويشير محمد السيد سليم إلى أن الوظيفة الاجتماعية للجامعة هي في الأساس جزء من طبيعة الوجود الجامعي ذاته. فالجامعة لا تعمل في فراغ اجتماعي وثقافي، ولكنها كما أوضح بارسونز جزء من البنيان الاجتماعي والثقافي العام يهتم بالجوانب المعرفية للمجتمع، إلا أن الميكانزم الطبيعي للجامعة يتجه تلقائياً إلى أقلمة الوجود الجامعي مع الوجود الاجتماعي (سليم١٩٨١، ١٨٨) وإن كنا نتفق مع د. سليم على أن الجامعة لا

تعمل في فراغ وأنها معنية بمسألة التنشئة الاجتماعية وذلك من خلال نقل القيم والثقافات من جيل إلى جيل، إلا أن من أولى مهماتها مسألة التطور والتغيير الاجتماعي خصوصاً في البلدان التي هي في طور النمو. وبذلك يكون هدفها الرئيسي يقع في ميكانيزم معكوس لما يفترضه الباحث د. سليم وهو في أن تتجه الجامعة إلى أقلمة الوجود الاجتماعي مع الوجود الجامعي، وفي أداء دور فاعل في التغيير الاجتماعي نحو التطور والنمو.

وتناط بالجامعة مهمة تحقيق اندماج أجزاء الجسد الاجتماعي القومي جميعها وتوحيد الإدارة القومية، وهذه الوظيفة تنبع من طبيعة الجامعة ذاتها، فهي مكان لالتقاء الأجيال، ومناخ ملائم لبلورة الهوية القومية من خلال الحفاظ على القيم التاريخية القومية وتطوير الخصائص القومية (سليم١٩٨١، ١٨٩). وتقع هذه المهمات في أولويات عمل الجامعة، إذ إنها تعمل على بناء المواطن ليكون مواطناً قبل أن يكون طبيباً أو مهندساً أو معلماً.

ويشير هنا د. شكر نجار إلى أن الجامعة ليست مصنعاً للشهادات، بل صورة للمجتمع المثالي المطلوب إحداثه، ومن هنا مسؤولية الجامعيين، وكل القيمين على الجامعة في أن يكونوا بمستوى حقيقة الجامعة ووظيفتها، فالجامعة لا يمكن أن تحقق سيادة العقل مثلاً في وطنها إذا لم تكفل سيادته في داخلها أولاً. ولا أن تبعث القوى الخيرة في مجتمعها إذا لم تكن هي قد حققت هذه القوى في صميمها. ولا أن تسهم في بناء حياة وطنها على المبادئ والقيم إذا لم تشد هي في بنيانها ذاته على هذه الأسس والقواعد نفسها (نجار ١٩٨١، ١٤٩). أما مايكل شاتوك، فيرى أن علينا أن نؤمن مثل همبولن بأن "الجامعات هي القمة التي يلتقي لديها كل شيء مباشرة لصالح الحضارة الأخلاقية للأمة، حيث يزدهر التعليم في معناه الأعمق" (شاتوك ١٩٨٥، ٣٧).

ويتوقف الدور الذي تؤديه الجامعة في خدمة مجتمعها ورفع سويته في جميع النواحي الحياتية على درجة قربها من هذا المجتمع ودرجة تعلقها به وشعورها وإحساسها بآلامه وأمانيه، وفي ذلك يقول عادل عوض: يجب ألا تكون الجامعة كياناً فوق المجتمع، بل جزءاً منه، ومتى انفصلت الجامعة عن مجتمعها انهار دورها المتميز في البناء وأصبحت عائقاً منيعاً مسلماً بالعلم والمعرفة، ولا تظهر آثارها السلبية إلا بعد أجيال عديدة من توزع خريجيها وانتشارهم في جميع مؤسسات المجتمع (عوض،١٩٩٠، ٧١).

فقد أشار (ستادمان Standtman) إلى أن الجامعات تساعد المؤسسات على اختيار مهامها وتنفيذ أنشطتها كي تستجيب الضغوطات المجتمع ومتطلباته وحاجاته .(Loc1993, P.317)

فالعلاقة التي تربط الجامعة بالمجتمع علاقة عضوية وجوهرية؛ ومن هذا المنطلق فإن الجامعة التي تنفصل عن الحياة الاجتماعية للمجتمع الذي تعيش فيه وتنتمي إليه جامعة تعاني من حالة مرضية تفقدها الغاية من وجودها، لقد قدر للجامعات والمؤسسات التربوية أن تدفع عجلة التطور في كثير من المراحل الهامة في تاريخ الإنسانية، وتغدو هذه المهمة أكثر إلحاحاً عندما يواجه البلد أكثر من تحدٍ، منها التحديات الداخلية المرتبطة بمسألة التنمية الشاملة انطلاقاً من تنمية الموارد البشرية وكل الطاقات، والتحديات الخارجية المتمثلة بكل أشكال العوائق التي توضع لإحباط أي نهضة تنموية تمكن الإنسان العربي من أن يأخذ دوره الإنساني والحضاري والقومي، وقد تعددت الانتقادات للبلدان النامية بشكل عام حول سياسات القبول المتبعة في هذه الجامعات وكونها بعيدة عن متطلبات التنمية (Graham1971, P.7). ولما كانت الجامعة في مقدمة مؤسسات المجتمع وعياً وأثراً فقد تصورناها دائمة الدأب في معالجة قضايا الوطن المصيرية والطارئة، ومن هنا كان هذا الاهتمام المتواصل من قبل رجال الفكر لتطوير أوضاع الجامعات وتحسينها، لأنها المرتكزات الأساسية لأي أمة من الأمم.

الجامعة والبحث العلمي:

لا تختلف الدول العربية عن غيرها من الدول النامية في مجال البحث العلمي، فالمجتمع يحتاج إلى وسيلة يستكشف بواسطتها ثرواته الطبيعية والبشرية، ويستدل على سبل استثمار هذه الثروات ويعرف خبير اليونسكو في مجال البحث العلمي جون ديكنسون البحث العلمي بأنه "استقصاء منهجي في سبيل زيادة مجموع المعرفة" ويعرفه آخرون بأنه "استقصاء دقيق، نافذ وشامل يهدف إلى تحصيل حقائق جديدة تساعد على وضع فرض جديد موضع الاختبار أو مراجعة نتائج مسلم بها" (محمود١٩٩٤، ١٢٥) ومع صعوبة وضع تعريف جامع مانع يقبله الجميع إلا أنه يمكن القول: إن البحث العلمي هو الوسيلة المنهجية التي يمكن بها تقصي جوهر الظاهرة بمختلف أشكالها وأنواعها وتفكيك العلاقات المتبادلة العلاقات المتبادلة فيما بينها وتفسيرها والتنبؤ بها ومن ثم ضبطها.

أما البحث العلمي الوطني فهو ذلك البحث الذي يقوم به محلياً علماء مبدعون في ميادينهم ومدركون أوضاع وطنهم وحاجاته وقادرون على تقصي كل حديث وهذا البحث العلمي الوطني هو الأداة الوحيدة القادرة على تمكين الوطن من مواكبة العصر.

وتشكل الجامعات أحد المراكز الهامة للبحث العلمي، لا بل أهمها على الإطلاق، ويشير د. حافظ قبيسي إلى أن المجتمع يضع عادة عدة وسائل لتلبية حاجات البحث العلمي فيقيم مجلساً للبحوث العلمية ويقيم معاهد للبحوث العلمية ومخابر ومؤسسات للدراسات السياسية والاستراتيجية ومراكز البحوث.... ولكن من يتأمل هذه المؤسسات "وكلها موجودة في معظم الدول العربية" يلاحظ أن الجامعة هي النبع الذي تغرف منه كل هذه المؤسسات ومن دون الجامعة كبؤرة علمية تضطرب أمور هذه المؤسسات إلى حد لا يحتمل (قبيسي١٩٩٥، ٧٣).

كما يشير د. عدنان مصطفى بقوله: إذا كان العلم قلب الإنسانية فالجامعة تشكل نبض هذا القلب ويبقى هذا النبض قائماً ما دامت الأكاديمية تنظم حياة الحرم الجامعي وتدفعه نحو اعتماد متبادل بين البحث والتطوير العلمي من جهة وتطبيق المعرفة الأصلية حول مسائل بقاء المجتمع ونمائه والطبيعة من حوله من جهة أخرى، ووفقاً لزخم سيادة هذا الاعتماد المتبادل تزدهر الجامعة لتقود ركب الحضارة أو تنحسر لتأخذ صيغ أبراج عاجية. كما يميز د. مصطفى بين جامعات جنوبية وشمالية ويشير إلى أن هناك في الشمال جامعات قيادية رائدة (جامعات البحوث) وتنتشر أخرى في الجنوب يسميها (جامعات التدريب والتعليم) وشيوع هذا الصنف الأخير من الجامعات في أقطار الوطن العربي خاصة (مصطفى١٩٩٥، ١١).

لا شك أن د. مصطفى يطرح أفكاراً غاية في الأهمية، تؤكد تكامل البحوث العلمية بالتدريب والتعليم وارتباط هاتين المهمتين في أهداف الجامعات التي تريد أن تؤدي دورها الأكاديمي والحضاري، فالجامعات تعد وتدرب وهذه مهمة أساسية لمؤسسة تعليمية أكاديمية عالية تعد الأطر العلمية المؤهلة التي تتطلبها عملية التنمية، وكذلك من مهماتها إجراء البحوث العلمية لأنها تشكل مركزاً للبحث العلمي، وإنّ اقتصار الجامعة على أي من هذين الهدفين يخرجها عن الإطار الذي يمكن أن تسمى فيه جامعة.

يشير نبيل سليم إلى أن حركة البحث العلمي العربي تعيش على هامش الحياة العربية، وبأن هناك إجماعاً على وجود أزمة في التعليم العالي، ويرى أن الأزمة التي تعانيها الجامعات العربية هي ليست فقط نتيجة لأسباب ذاتية تتعلق بآليات العمل الجامعي بل هي أيضاً حصاد لما يدور خارج أسوارها، وإن فصل الجامعة بمشكلاتها وبأدوارها وهمومها وطموحاتها عما تتضمنه حركة المجتمع العربي ومجمل متغيراته هو أسوأ ما يمكن أن نقع فيه، وإن أداء الجامعة لوظائفها العلمية والفكرية لا يتعمق إلا في إطار تخطيط شامل يحدد احتياجات المجتمع من التعليم العالي والبحث لمجابهة

مشكلات المجتمع والعمل على حلها بالإضافة إلى إعداد الأطر العلمية من خلال ربط الجامعات ومراكز البحث العلمي بمواقع الإنتاج والخدمات (سليم ١٩٩٠، ٣٤-٣٥).

وفي هذا السياق يقول برناردان كانتين، إن الأزمة الجامعية الحالية حقيقة ثابتة تولدت عن عدة أسباب مما أظهر كثيراً من التحديات التي تجعلنا نتمنى أن يرتبط البحث بقيمة عليا لمعنى الحياة، تتجاوز الإنسان، وتذكره بكرامته وسعادته وخلاصه (برناردان١٩٨٩، ١٢٣-١٢٤).

ولكن البحث العلمي كما يراه خليل محشي لا ينمو في فراغ، ولا يحدث استجابة لقرار حكومي أو إداري، ولا يهدف إلى إغناء المعرفة العلمية وهو لا يمكن أن يحدث كذلك بمعزل عن التطبيق العلمي وعن الظروف السائدة في المجتمع، فالبحث العلمي يحدث وينمو إذا توافرت الحاجة إليه وإذا كانت الظروف المادية والفكرية في المجتمع مهيأة لنموه (محشي١٩٨٥، ٥٤-٥٥).

وإن أي برنامج للبحث العلمي يحتاج إلى نسبة من أفراد المجتمع المؤمنين بأهمية البحث العلمي وجدواه، ومن الضروري أن يكون بين هذه النسبة أولئك الذين يتولون اتخاذ القرارات الرئيسة المتعلقة بسير الحياة داخل المجتمع، فكلما اتسعت دائرة المؤمنين بأهمية البحث العلمي ارتفعت درجة احتمال ازدهار النشاط البحثي، ولا سيما عندما يدرك الجميع بأن الاستثمار بالتعليم والبحث العلمي يفوق أصناف الاستثمار جميعها.

ويذكر د. مصطفى عمر التير أن أكثر الاستثمارات ربحية هي تلك التي وظفت في البحث العلمي ولذلك نجد أن مالا يقل عن ٩٠% من النشاط البحثي اليوم ويتم في اليابان وأوربة بشطريها الشرقي والغربي وأمريكة الشمالية (التير ١٩٩٠) وتشير البحوث إلى أن أكثر من ٥٠% من معدلات النمو السنوية التي تحققها البلدان الصناعية تعود إلى التقدم التقني، وهذا التقدم التقني يعود بصورة مباشرة نتيجة للبحث

العلمي، حيث تشير الدراسات إلى أن مساهمة التقدم العلمي في زيادة إنتاجية العمل في الولايات المتحدة الأمريكية تساوي ٨٠-٩٠%، وإن التقدم التكنولوجي مسؤول عن ٩٠% من الزيادة في متوسط دخل الفرد خلال الفترة ١٩٠٠-١٩٦٠ في حين كانت الزيادة في استخدام رأس المال مسؤولة عن ١٠% فقط، (سليمان١٩٩٣، ١١). ويتجلى تخلف الوطن العربي في مجال البحث العلمي في أن مجموع الناتج العلمي العربي لا يتجاوز ١% من الناتج العلمي للكيان الصهيوني المسمى بإسرائيل علما بأن الوطن العربي يشتمل على /٣٨٦/ مؤسسة بحثية علمية (محمود١٩٩٤، ١٢٨). أما عدد الباحثين العرب فقد قدر بنحو /٨١٠٠/ وحصة كل مليون عربي هي /١٧٠/ باحثا علميا متفرغا يضاف إلى ذلك ما توفره الجامعات العربية لكل مليون عربي نحو /١٠٠/ باحث أي حصة المليون عربي من الباحثين المتفرغين وغير المتفرغين هي /٢٧٠/ باحثا مقابل /٢٥٠٠/ باحث لكل مليون في الولايات المتحدة الأمريكية، وهذا النقص بالباحثين يعد من أهم معوقات البحث العلمي في الوطن العربي (محمود١٩٩٤، ١٢٩).

كما يظهر تقصير الوطن العربي في مجال البحث العلمي من خلال الإنفاق على البحث العلمي، إذ تنفق الولايات المتحدة الأمريكية على البحث العلمي (٢,٦٢%) من دخلها القومي، وتنفق فرنسة (٢,٢٢%)، في حين لم يتجاوز إنفاق الوطن العربي على هذا النشاط الحيوي (٠.٢%). وهي نسبة تقل كثيرا عن نسبة الإنفاق التي تخصصها بعض البلدان النامية حيث تنفق الهند (٠,٧%) من دخلها ويصل إنفاق البرازيل إلى (٠,٦%) وهو ما يعادل (٣٠٠%) من الإنفاق العربي (محمود١٩٩٤، ١٣١).

تشير إحصائيات اليونسكو إلى أن ما ينفق على البحث العلمي في الدول المتقدمة يوازي ٩٣,٨% مما يصرف على البحث العلمي في العالم، وإلى أن ما يصرف في الوطن العربي على البحث العلمي من جملة الناتج القومي يقدر بـ ٠,٢٧% مقابل ٠,٤٥% في البلدان النامية، و ١,٧٩% في أوربة و٢,٣٣% في أمريكة الشمالية. وتعد

روسيا من أكثر دول العالم إنفاقا حيث تنفق ما يقدر بـ ٤,٦٧% من جملة ناتجها القومي (Unecco1987, 3-5).

ويذكر دونالد فريدريكسن أن الاستثمارات الأمريكية في ميدان البحث العلمي والتنمية تفوق مثيلاتها في فرنسة وبريطانية وألمانية واليابان مجتمعة، ذلك أن الجامعات الأمريكية تخصص ٥٠% من اعتماداتها للبحث الأساسي و١٠% للبحوث التطبيقية وأقل من ١% للتنمية على أساس أنها مرتبطة بقطاع التصنيع وله ميزانية خاصة وتعد الحكومة الفيدرالية هي الممول الرئيس لمشاريع التنمية والبحث العلمي (دونالد ١٩٨٩، ١٢٧).

وقد تناول بعض الباحثين أسباب هذا التخلف وعزوه لعدد من المشكلات، ويشير هنا عادل عوض إلى المشكلات التي تواجه الباحث العربي ومنها الإرهاق بالأعمال التدريسية بالنسبة لأساتذة الجامعات وانخفاض مستوى الدخل المادي للباحث، وفقدان مستلزمات البحث العلمي، وتدني الإنفاق على البحث العلمي ومعاناة الباحث من أن الأساليب المتبعة في الجامعات والهيئات والمؤسسات المختلفة هي أساليب تقليدية لا تساير روح العصر، وفقدان قاعدة معلومات (عوض،١٩٩٠، ٧٦-٧٧).

ويشير سيدي محمود ولد محمد إلى جملة من المعوقات التي تواجه البحث العلمي في الوطن العربي منها تدني مستوى الإنفاق على البحث العلمي، وعدم ملاءمة ظروف عمل الباحثين ومكانة العلماء الباحثين في المجتمع (محمود ١٩٩٤، ١٣٠).

أما عدنان مصطفى فيعزو المشكلات إلى أن بعض إدارات الجامعات لا تفكر بالحد الأدنى من مقومات استقرار الأساتذة الشباب وبدء حياتهم الأكاديمية على أرضية تسمح لهم بمتابعة بحوثهم العلمية والإشراف الفعال على الطلاب الذين يناط بهم أمر تدريبهم العلمي والعملي، إضافة إلى عدم مبادرة الجامعة بتأمين سكن مناسب للأستاذ

الشاب العائد يجعل نسبة كبيرة من أعضاء الهيئة التدريسية يبدون وكأنهم معلقون بين السماء والأرض بخيط عنكبوت (مصطفى١٩٩٥، ٢٨-٢٩).

كما أشار د. مصطفى العبد الله إلى نقص المراجع العلمية ضآلة المبالغ المخصصة للبحث العلمي في موازنات التعليم العالي، وعدم ربط البحوث العلمية بخطط التنمية وعدم الاهتمام بحضور العلماء والباحثين للمؤتمرات وضعف التعاون بين الجامعات العربية وجامعات البلدان المتقدمة (العبد الله ١٩٩٨، ٨٠).

فالمشكلات الأكاديمية التي تعيق أداء أعضاء الهيئة التدريسية والبحثي والتدريسي كثيرة ومتنوعة وهي **تختلف وتتباين بين جامعة وأخرى في الوطن العربي، فما مقدار هذه المشكلات في جامعة دمشق هذا ما سنجيب عنه في الصفحات التالية من هذا البحث.**

التفاعل التربوي في الجامعة:

تأخذ دراسة العلاقات التربوية والاجتماعية في الجامعة أهمية خاصة، لأنها تجسد الصورة الاجتماعية المتكاملة للعلاقات الاجتماعية، فالجامعة مؤسسة اجتماعية تمتلك هوية وجودها الخاص وقانونية فعلها المميز، وهي على الرغم من جميع الوشائج التي تربطها بالمجتمع الذي تتبادل معه التأثير والتأثر، تشكل صورة مصغرة ولكنها نوعية عن المجتمع والحياة الاجتماعية، إذ يمكن أن تؤدي أدوارا حيوية في عملية التغيير الاجتماعي والتطور الحضاري، فهي المعنية في بناء أجيال العلماء والمفكرين وهي القادرة على تشكيل الذهنية العلمية الضرورية للبناء والتنمية.

ومع أن بعض الجامعات تسعى في إطار استراتيجياتها الأكاديمية إلى بناء العقل بالدرجة الأولى، فإن التجربة التاريخية لحياة الجامعات أكدت دائما أهمية الجانب التربوي والاجتماعي في حياة من ينتمون إليها، ومن هذا المنطلق أدت الجامعات تاريخيا أدوارا سياسية واجتماعية ما زالت تتكرر على مدارج الفعل السياسي

والتاريخي والاجتماعي في القرن العشرين، وذلك يشير بصورة واضحة إلى أن الجامعة ليست مكاناً يحصل فيه المرء على شهادة تؤهله للعمل فقط بل هي مصانع حقيقية للرجال على المستوى السياسي والاجتماعي.

فالجامعة في صورتها العلمية الحركية نظام معقد من السلوك الاجتماعي يؤدي وظائف اجتماعية هامة داخل البنية الاجتماعية، ولذلك فهي تشكل نسقاً متكاملاً من العلاقات التي تشكل بدورها بنية اتصالية تفاعلية، تجسد عبر هذه الصورة الدفع الحيوي للوجود الاجتماعي في الجامعة (وطفة المجيدل١٩٩٦، ١١).

يشكل التفاعل الاجتماعي المنطلق الأساسي لأي حياة اجتماعية ومن غير التفاعل تفقد الحياة الاجتماعية جوهر وجودها (داوود ١٩٩٧، ٥٨).

والتفاعل الاجتماعي في الجامعة هو حالة من التواصل العميق والشامل التي تتم بين مختلف أطراف العملية التربوية، بين الطلاب، وبينهم وبين المدرسين وبين المدرسين والطلاب والإداريين، وينسحب ذلك على جميع عناصر العملية التربوية في الجامعة.

ويعدّ التفاعل التربوي في المؤسسة الجامعية بمنزلة الدورة الدموية في جسد هذه المؤسسة، وتحقيق هذا التفاعل يعد مؤشراً على سلامة الفعل التربوي وفاعليته وكذلك على مقدار تأدية هذه المؤسسة لوظيفتها ومهمتها التربوية على نحو سليم، ونعني بالتفاعل التربوي درجة التوافق والانسجام والتكامل بين أطراف العملية التربوية، وعلى الخصوص بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب.

فعندما تأخذ هذه العلاقة منحى إيجابياً نستطيع الإقرار بوجود درجة عليا من التفاعل التربوي، وعكس ذلك يكون مؤثراً في غياب التفاعل أو تدنيه.

فالتفاعل التربوي شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي، وفي هذا الصدد يعرفه سوانسون Swanson بأنه "العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض

عقلياً ودافعياً على مستوى الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك (زهران١٩٧٤، ٩٦).

إن إسهام المؤسسة الجامعية في حركة التطور والبناء مرهون ـ إلى حد كبير ـ بطبيعة الفعاليات القائمة فيها وبمستوى تطور عملية التفاعل التربوي، وكذلك بمقدار تحرر الجامعة والعلاقات التربوية والاجتماعية التي تسودها من صيغها التقليدية الجامدة، فالجامعة مكان للتفاعل الاجتماعي بالدرجة الأولى، مكان ينشط فيه الناس ويتكنون ثقافياً وروحياً وفكرياً. ودرجة تطور الحياة الجامعية مرتبطة بمستوى العلاقات التي تسودها وتطورها، ويقع تطوير هذه العلاقات وتفعيلها على عاتق أعضاء هيئة التدريس بالدرجة الأولى في إطار علاقاتهم مع طلبتهم.

لا شك بأن غياب هذا التفاعل التربوي والاجتماعي يخل في هدف الجامعة وجوهر وجودها وغايتها، فهل تعاني جامعة دمشق من غياب هذا التفاعل؟ وهل يشكل ذلك عائقاً للأستاذ الجامعي في إطار نشاطه الأكاديمي؟.

نتائج البحث:

جدول رقم (٨)

تحليل التباين للفروق بين متوسطات الاستجابة عن بنود المقياس لمختلف المشكلات تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية

		Sun of Squares	Df	Mean Squares	F	Sig
المشكلات المالية	Between Groups	158E-02	2	2.079E-02	.080	.923
	Within Groups	103.007	397	.259		
	Total	103.049	399			
مشكلات تتعلق بطرائق التدريس	Between Groups	.381	2	.191	.461	.631
	Within Groups	163.918	397	.413		
	Total	164.299	399			
مشكلات تتصل بالنظام الفصلي	Between Groups	2.548	2	1.274	1.676	.188
	Within Groups	301.691	397	.760		
	Total	304.239	399			
المشكلات التفاعلية	Between Groups	1.080	2	.540	.986	.374
	Within Groups	217.580	397	.548		
	Total	218.660	399			
مشكلات تتصل بتأهيل عضو هيئة التدريس	Between Groups	7.544E-02	2	3.772E-02	.133	.875
	Within Groups	112.404	397	.283		
	Total	112.479	399			
مشكلات تتعلق بالبحث العلمي	Between Groups	.543	2	.271	.912	.402
	Within Groups	118.075	397	297		
	Total	118.618	399			
مشكلات إدارية	Between Groups	.452	2	.226	.404	668
	Within Groups	222.290	397	560		
	Total	222.742	399			
مشكلات تتعلق بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع	Between Groups	1.297	2	.649	.832	.436
	Within Groups	309.480	397	.780		
	Total	310.777	399			

جدول رقم (٨)

لا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابة عن بنود المقياس لمختلف المشكلات تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية عند أي من مستويي الدلالة ١% أو ٥%.

جدول رقم (٩)

تحليل التباين للفروق بين متوسطات الاستجابة عن بنود المقياس لمختلف المشكلات تبعا لمتغير العمر

		Sun of Squares	Df	Mean Squares	F	Sig
المشكلات المالية	Between Groups	3.196E-04	1	3.196E-04	.001	.972
	Within Groups	103.048	398	.259		
	Total	103.049	399			
مشكلات تتعلق بطرق التدريس	Between Groups	304	1	.304	.737	391
	Within Groups	163.995	398	412		
	Total	164.299	399			
مشكلات تتصل بالنظام الفصلي	Between Groups	.411	.1	.411	.539	.463
	Within Groups	303.828	398	.763		
	Total	304.239	399			
المشكلات التفاعلية	Between Groups	1.085E-03	1	1.085E-03	.002	.965
	Within Groups	218.659	398	.549		
	Total	218.660	399			
مشكلات تتصل بتأهيل عضو هيئة التدريس	Between Groups	2.762E-03	1	2.762E-03	.010	.921
	Within Groups	112.476	398	.283		
	Total	112.479	399			
مشكلات تتعلق بالبحث العلمي	Between Groups	.251	1	.251	.846	.358
	Within Groups	118.367	398	297		
	Total	118.618	399			
مشكلات إدارية	Between Groups	1.809	1	1.809	3.259	.072
	Within Groups	220.933	398	555		
	Total	222.742	399			
مشكلات تتعلق بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع	Between Groups	2.236E-02	1	2.236E-02	.029	.866
	Within Groups	310.755	398	.781		
	Total	310.777	399			

جدول رقم (٩):

لا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابة عن بنود المقياس لمختلف المشكلات تبعا لمتغير العمر عند أي من مستويي الدلالة ١% أو ٥%.

جدول رقم (١٠)

تحليل التباين للفروق بين متوسطات الاستجابة عن بنود المقياس لنختلف المشكلات تبعا لمتغير الكليات

		Sun of Squares	df	Mean Squares	F	Sig
المشـــكلات المادية	Between Groups	3.605	4	.901	3.580	0.007*
	Within Groups	99.444	395	.259		
	Total	103.049	399			
مشـــكلات تتعلـــق بطرائـــق التدريس	Between Groups	8.300	4	2.075	5.254	0.000*
	Within Groups	155.999	395	.395		
	Total	164.299	399			
مشـــكلات تتصل بالنظام الفصلي	Between Groups	52.327	4	13.082	20.512	0.000*
	Within Groups	251.912	395	.638		
	Total	304.239	399			
المشـــكلات التفاعلية	Between Groups	38.544	4	9.636	21.132	0.000*
	Within Groups	180.116	395	.456		
	Total	218.660	399			
مشـــكلات تتصل بتأهيل عضو هيئـــة التدريس	Between Groups	8.346	4	2.087	7.915	0.000*
	Within Groups	104.133	395	.264		
	Total	112.479	399			
مشـــكلات تتعلق بالبحث العلمي	Between Groups	10.310	4	2.578	9.400	0.000*
	Within Groups	108.308	395	.274		
	Total	118.618	399			
مشـــكلات إدارية	Between Groups	37.875	4	9.469	20.131	0.000*
	Within Groups	184.868	395	.468		
	Total	222.742	399			
مشـــكلات تتعلق بالعلاقة بين الجامعـــة والمجتمع	Between Groups	14.587	4	3.647	4.863	0.0001*
	Within Groups	296.191	395	.750		
	Total	310.777	399			

جدول رقم (١٠):

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابة عن بنود المقياس لمختلف المشكلات تبعـــا لمتغير الكليات وبمستوى دلالة ١% و٥%.

وقد تم تطبيق اختبارات بين كل فئتين من فئات الكليات كما هو مبين فـــي الجـــداول المتعلقة بالاختبار.

جدول رقم (١١)

تحليل التباين للفروق بين متوسطات الاستجابة عن بنود المقياس لنختلف المشكلات تبعا لمتغير سنوات الخبرة

		Sun of Squares	Df	Mean Squares	F	Sig
المشكلات المالية	Between Groups	196e-02	2	3.598e-02	.139	.871
	Within Groups	102.977	397	.259		
	Total	103.049	399			
مشكلات تتعلق بطرائق التدريس	Between Groups	.356	2	.178	.431	.650
	Within Groups	163.943	397	.413		
	Total	164.299	399			
مشكلات تتصل بالنظام الفصلي	Between Groups	3.151	2	1.576	2.078	.127
	Within Groups	301.088	397	.758		
	Total	304.239	399			
المشكلات التفاعلية	Between Groups	.469	2	.235	.427	.653
	Within Groups	218.191	397	.550		
	Total	218.660	399			
مشكلات تتصل بتأهيل عضو هيئة التدريس	Between Groups	.414	2	.207	.733	.481
	Within Groups	112.066	397	.282		
	Total	112.479	399			
مشكلات تتعلق بالبحث العلمي	Between Groups	.202	2	.101	.339	.713
	Within Groups	118.416	397	298		
	Total	118.618	399			
مشكلات إدارية	Between Groups	6.782	2	3.391	6.234	0.002*
	Within Groups	215.960	397	.544		
	Total	222.742	399			
مشكلات تتعلق بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع	Between Groups	1.281	2	.640	.822	.440
	Within Groups	309.497	397	.780		
	Total	310.777	399			

جدول رقم (١١):

لا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابة عن بنود المقياس لمختلف المشكلات تبعا لمتغير سنوات الخبرة عند أي من مستويي الدلالة ١% أو ٥% باستثناء المشكلات الإدارية حيث كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ١%، وقد تم حساب قيمة ت بين كل فئات سنوات الخبرة كما هو مبين في الجداول الخاصة بهذا الاختبار.

جدول رقم (١٢)

يبين نتائج اختبارات لقياس الفروق في متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة تبعا لمتغير الكليات بين فئتي: كليات الآداب والتربية والفنون من جهة وكليات الحقوق والاقتصاد والشريعة والمعهد العالي للعلوم السياسية من جهة أخرى

		t	df	Sig(2-tailed)	
المشكلات المادية		2.659	205	.008	*
مشكلات تتصل بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع		2.214	205	.028	**
مشكلات إدارية		7.118	205	.000	*
مشكلات تتعلق بطرائق التدريس		4.297	205	.000	*
مشكلات تتعلق بالبحث العلمي		4.699	205	.000	*
مشكلات تتصل بالنظام الفصلي		2.435	205	.016	**
مشكلات تتصل بتأهيل عضو هيئة التدريس		3.693	205	.000	*
المشكلات التفاعلية		6.721	205	.000	*

هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن الاستبانة وفقا لمتغير الكليات بين فئتي كليات الآداب والفنون والتربية من جهة وكليات الحقـــوق والتربيـــة والشريعة والاقتصاد والعلوم السياسية من جهة أخرى وذلك نحو المشكلات المتعلقـــة بالنظام الفصلي وبالعلاقة بين الجامعة والمجتمع عنـــــد مســتوى٥%، ونحـــو بقيـــة المشكلات عند مستوى١%.

جدول رقم (١٣)

يبين نتائج اختبارات لقياس الفروق في متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة تبعا لمتغير الكليات بين فئتي: كليات الآداب والتربية والفنون من جهة وكلية العلوم من جهة أخرى

		t	df	Sig(2-tailed)	
المشكلات المادية		-.469	173	.639	
مشكلات تتصل بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع		-.704	173	483	
مشكلات إدارية		-2.026	173	.044	**
مشكلات تتعلق بطرائق التدريس		-2.212	61.801	.031	**
مشكلات تتعلق بالبحث العلمي		-1.133	173	.259	
مشكلات تتصل بالنظام الفصلي		-.499	173	.618	
مشكلات تتصل بتأهيل عضو هيئة التدريس		-1.768	173	.079	
المشكلات التفاعلية		-2.781	173	.006	*

لا فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن الاستبانة وفقا لمتغير الكليات بين فئتي كلية الآداب، والفنون والتربية من جهة وكلية العلوم من جهة أخرى، وذلك نحو مختلف المشكلات باستثناء المشكلات التفاعلية حيث كانت دالة عند مستوى ١% لصالح الفئة الثانية، والمشكلات الإدارية، والمتعلقة بطرائق التدريس حيث كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح الفئة الثانية.

جدول رقم (١٤)

يبين نتائج اختبارات لقياس الفروق في متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة تبعا لمتغير الكليات بين فئتي: كليات الحقوق والاقتصاد والشريعة والمعهد العالي للعلوم السياسية من جهة كلية العلوم من جهة أخرى

		t- test for Equality of Means			
		t	df	Sig(2-tailed)	
المشكلات المادية		-2.258	102	.026	**
مشكلات تتصل بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع		-2.395	102	.018	**
مشكلات إدارية		-6.220	102	.000	*
مشكلات تتعلق بطرائق التدريس		-3.200	102	.002	*
مشكلات تتعلق بالبحث العلمي		-5.481	102	.000	*
مشكلات تتصل بالنظام الفصلي		-2.170	102	.032	**
مشكلات تتصل بتأهيل عضو هيئة التدريس		-4.904	102	.000	*
المشكلات التفاعلية		-6.794	102	.000	*

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن الاستبانة وفقا لمتغير الكليات بين فئتي كليات الحقوق والتربية، والشريعة والاقتصاد والعلوم السياسية من جهة وكلية العلوم من جهة أخرى، وذلك نحو المشكلات المتعلقة بالنظام الفصلي وبالعلاقة بين الجامعة والمجتمع والمشكلات المادية عند مستوى5%، ونحو بقية المشكلات عند مستوى 1% وجميعها لصالح الفئة الثانية أي أكثر شعورا بحدة المشكلات.

جدول رقم (١٥)

يبين نتائج اختبارات لقياس الفروق في متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة تبعا لمتغير الكليات بين فئتي: كليات الآداب والتربية والفنون من جهة وكليات الهندسات من جهة أخرى

		t- test for Equality of Means			
		t	df	Sig(2-tailed)	
المشكلات المادية		.170	196	.865	
مشكلات تتعلق بطرائق التدريس		1.807	196	.072	
مشكلات تتعلق بالبحث العلمي		1.082	196	281	
مشكلات تتصل بالنظام الفصلي		7.944	196	.000	*
المشكلات التفاعلية		1.834	196	.068	
مشكلات تتصل بتأهيل عضو هيئة التدريس		2.293	196	.023	**
مشكلات إدارية		2.343	196	.020	**
مشكلات تتصل بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع		.772	196	.441	

لا فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة وفقا لمتغير الكليات بين فئتي كليات الآداب والفنون والتربية من جهة وكليات الهندسات من جهة أخرى وذلك نحو المشكلات جميعها، باستثناء المشكلات المتصلة بالنظام الفصلي حيث كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح الفئة الأولى وكذلك بالنسبة لكل من المشكلات المتصلة بتأهيل عضو هيئة التدريس والمشكلات الإدارية عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الفئة الأولى أيضا (أي أنها أكثر شعورا بالمشكلات).

جدول رقم (١٦)

يبين نتائج اختبارات القياس الفروق في متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة تبعاً لمتغير الكليات بين فئتي كليات الآداب والتربية والفنون من جهة وكليات الطب من جهة أخرى

		t-test for equality of means			
		t	df	Sig (2- tailed)	
المشكلات المادية		-1.189	235	.236	
مشكلات تتعلق بطرائق التدريس		2.112	235	.036	**
مشكلات تتعلق بالبحث العلمي		-.492	235	.623	
مشكلات تتصل بالنظام الفصلي		5.818	235	.000	*
المشكلات التفاعلية		.205	235	.838	
مشكلات تتصل بتأهيل عضو هيئة التدريس		-.885	235	.377	
مشكلات إدارية		.618	235	.537	
مشكلات تتصل بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع		-2.232	235	.027	**

لا فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة وفقاً لمتغير كليات الآداب والفنون والتربية من جهة، وكليات العلوم الطبية من جهة أخرى وذلك نحو المشكلات جميعها، باستثناء المشكلات التي تتعلق بطرائق التدريس حيث كانت الفروق دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ولصالح الفئة الأولى وكذلك للمشكلات المتعلقة بالنظام الفصلي حيث كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ ولصالح الفئة الأولى أيضاً والمشكلات المتعلقة بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع حيث كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ ولصالح الفئة الثانية.

جدول رقم (١٧)

يبين نتائج اختبارات قياس الفروق في متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة تبعاً لمتغير الكليات بين فئتي كليات الهندسات من جهة وكليات الحقوق والشريعة والاقتصاد والعلوم السياسية من جهة أخرى

		t- test for Equality of Means			
		t	df	Sig(2-tailed)	
المشكلات المادية		-2.145	125	.034	**
مشكلات تتعلق بطرائق التدريس		-2.167	125	.032	**
مشكلات تتعلق بالبحث العلمي		-3.464	125	.001	*
مشكلات تتصل بالنظام الفصلي		4.569	125	.000	*
المشكلات التفاعلية		-4.139	125	.000	*
مشكلات تتصل بتأهيل عضو هيئة التدريس		-.993	125	.323	
مشكلات إدارية		-3.963	125	.000	*
مشكلات تتصل بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع		-1.453	125	.149	

ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة وفقاً لمتغير الكليات بين فئتي كليات الهندسة من جهة وكليات الحقوق والتربية والشريعة والاقتصاد والعلوم السياسية من جهة أخرى، وذلك عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ لكل من المشكلات المادية والمشكلات المتعلقة بطرائق التدريس وذلك لصالح الفئة الثانية، وعند مستوى٠,٠١ لكل من المشكلات المتعلقة بالبحث العلمي والمشكلات التفاعلية والمشكلات الإدارية وذلك لصالح الفئة الثانية وعند المستوى نفسه للمشكلات المتعلقة بالنظام الفصلي ولكن لصالح الفئة الأولى.

أما المشكلات التي تتصل بتأهيل عضو هيئة التدريس، والمشكلات التي تتعلق بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع فلم تكن الفروق دالة إحصائياً.

جدول رقم (١٨)

يبين نتائج اختبارات لقياس الفروق في متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة تبعاً لمتغير الكليات بين فئتي: كليات الحقوق والشريعة والعلوم السياسية من جهة وكليات العلوم الطبية من جهة أخرى

	t- test for Equality of Means			
	t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference
المشكلات المادية	-3.775	164	.000	*
مشكلات تتعلق بطرائق التدريس	-2.452	164	.015	**
مشكلات تتعلق بالبحث العلمي	-5.602	164	.000	*
مشكلات تتصل بالنظام الفصلي	2.490	164	.014	**
المشكلات التفاعلية	-6.528	164	.000	*
مشكلات تتصل بتأهيل عضو هيئة التدريس	-4.493	164	.000	*
مشكلات إدارية	-6.268	164	.000	*
مشكلات تتصل بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع	-4.746	164	.000	*

ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة وفقا لمتغير الكليات بين فئتي كليات الحقوق والتربية والشريعة والاقتصاد والعلوم السياسية من جهة وكليات العلوم الطبية من جهة أخرى، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ لجميع المشكلات ولصالح الفئة الثانية باستثناء المشكلات المتعلقة بطرائق التدريس حيث كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الفئة الثانية والمشكلات المتعلقة بالنظام الفصلي عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الفئة الأولى.

جدول رقم (١٩)

يبين نتائج اختبارات لقياس الفروق في متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة تبعا لمتغير الكليات بين فئتي: كلية العلوم من جهة وكليات الهندسة من جهة أخرى

		t- test for Equality of Means			
		t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference
المشكلات المادية		.570	93	.570	
مشكلات تتعلق بطرائق التدريس		1.288	93	.201	
مشكلات تتعلق بالبحث العلمي		2.271	93	.025	**
مشكلات تتصل بالنظام الفصلي		6.052	93	.000	*
المشكلات التفاعلية		4.400	93	.000	*
مشكلات تتصل بتأهيل عضو هيئة التدريس		3.429	93	.001	*
مشكلات إدارية		3.783	93	.000	*
مشكلات تتصل بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع		1.382	93	.170	

ظهرت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن الاستبانة وفقا لمتغير الكليات بين فئتي كلية العلوم من جهة وكليات الهندسات من جهة أخرى وذلك نحو المشكلات المتعلقة بالنظام الفصلي وتأهيل عضو هيئة التدريس والمشكلات التفاعلية والمشكلات الإدارية عند مستوى الدلالة ٠,٠١، أما المشكلات المتعلقة بالبحث العلمي فقد كانت الفروق دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ لصالح الفئة الأولى. أما المشكلات المادية وتلك المتعلقة بطرائق التدريس وبالعلاقة بين والمجتمع فلا فروق دالة إحصائيا.

جدول رقم (٢٠)

يبين نتائج اختبارات لقياس الفروق في متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة تبعا لمتغير الكليات بين فئتي: كلية العلوم من جهة وكليات العلوم الطبية من جهة أخرى

		t- test for Equality of Means			
		t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference
المشكلات المادية		-.333	132	.740	
مشكلات تتعلق بطرائق التدريس		1.395	132	.165	
مشكلات تتعلق بالبحث العلمي		.928	132	.355	
مشكلات تتصل بالنظام الفصلي		4.246	132	.000	*
المشكلات التفاعلية		3.328	132	.001	*
مشكلات تتصل بتأهيل عضو هيئة التدريس		1.182	132	.239	
مشكلات إدارية		2.531	132	.013	**
مشكلات تتصل بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع		-.839	132	.403	

لا فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة وفقا لمتغير الكليات بين فئتي العلوم من جهة وكليات العلوم الطبية من جهة أخرى عند أي من مستويي الدلالة ٠,٠١ و ٠,٠٥ باستثناء المشكلات المتعلقة بالنظام الفصلي حيث كانت الفروق دالة عند مستوى دالة ٠,٠١ لصالح الفئة الأولى والمشكلات التفاعلية حيث كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح الفئة الأولى والمشكلات الإدارية عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الفئة الأولى.

جدول رقم (٢١)

يبين نتائج اختبارات لقياس الفروق في متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة تبعا لمتغير الكليات بين فئتي: كليات الهندسة من جهة، وكليات العلوم الطبية من جهة أخرى

	t- test for Equality of Means			
	t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference
المشكلات المادية	-1.238	155	.218	
مشكلات تتعلق بطرائق التدريس	-.040	155	.968	
مشكلات تتعلق بالبحث العلمي	-1.649	155	.101	
مشكلات تتصل بالنظام الفصلي	-2.491	155	.014	**
المشكلات التفاعلية	-1.799	155	.074	
مشكلات تتصل بتأهيل عضو هيئة التدريس	-2.985	155	.003	*
مشكلات إدارية	-1.819	155	.071	
مشكلات تتصل بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع	-3.193	155	.002	*

لا فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة وفقا لمتغير الكليات بين فئتي كليات الهندسة من جهة وكليات العلوم الطبية من جهة أخرى عند أي من مستويي الدلالة ٠,٠١ و ٠,٠٥ باستثناء المشكلات المتعلقة بالنظام الفصلي حيث كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الفئة الثانية والمشكلات المتعلقة بتأهيل عضو هيئة التدريس حيث كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح الفئة الثانية والمشكلات المتصلة بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع حيث كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح الفئة الثانية.

جدول رقم (٢٢)

يبين نتائج اختبارات لقياس الفروق في متوسطات إجابhj أفراد العينة عن بنود

الاستبانة المتعلقة بالمشكلات الإدارية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

أ- بين فئتي: أقل من خمس سنوات من جهة وما بين ٥-١٠ سنوات من جهة أخرى

		t-test for Equality of means			
		t	df	Sig (2-tailed)	الدلالة
مشكلات إدارية		-1.303	313	. 194	غير دال

جدول رقم (٢٣)

يبين نتائج اختبارات لقياس الفروق في متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود

الاستبانة المتعلقة بالمشكلات الإدارية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

أ- بين فئتي: أقل من خمس سنوات وأكثر من ١٠ سنوات من جهة أخرى

		t-test for Equality of means			
		t	df	Sig (2-tailed)	الدلالة
مشكلات إدارية		2.699	272	.007	*

جدول رقم (٢٤)

يبن نتائج اختبارات لقياس الفروق في متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود

الاستبانة المتعلقة بالمشكلات الإدارية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

أ- بين فئتي: ما بين ٥-١٠ سنوات من جهة وأكثر من ١٠ سنوات من جهة أخرى

		t-test for Equality of means			
		t	df	Sig (2-tailed)	الدلالة
مشكلات إدارية		3.160	209	.002	*

ومن قراءة الجداول السابقة يتبين:

- أن الفروق دالة إحصائياً بين فئتي أقل من خمس سنوات وأكثر من عشر سنوات . وذلك لصالح الفئة الأولى وعند مستوى دلالة ١%، إذ كانت أكثر شعوراً بحدة المشكلات الإدارية.
- كذلك بين فئتي ما بين (٥-١٠) سنوات من جهة وأكثر من عشر سنوات من جهة أخرى، حيث كانت دالة بمستوى ١% ولصال الفئة ما بين (٥-١٠) سنوات، إذ كانت أكثر شعوراً بحدة المشكلات.
- أما ما بين الفئتين أقل من خمس سنوات من جهة وما بين (٥-١٠) سنوات من جهة أخرى، فلم تكن الفروق دالة إحصائياً عند أي من مستويي الدلالة ١% أو ٥%، الأمر الذي يمكن تفسيره على أن هاتين الفئتين تعانيان من المشكلات نفسها بالحدة ذاتها تقريباً.

جدول رقم (٢٥)

يبين قائمة المشكلات وفق البنود الواردة في الاستبانة مرتبة تنازلياً تبعاً لمتوسط استبانة أفراد العينة تجاه كل بند

الترتيب التنازلي	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
1.	1- يعاني عضو هيئة التدريس في الجامعة من تدني الدخل المادي من رواتب وتعويضات	4.67	0.57
2.	2- ما يزال عضو هيئة التدريس يعاني من مشكلات السكن	4.60	0.72
3.	47- لا بنك للمعلومات يساعد أعضاء هيئة التدريس في إجراء بحوثهم الأكاديمية	4.59	0.64
4.	3- لا تستطيع الجامعة أن تجد الحلول المناسبة لمشكلة المواصلات لأعضاء الهيئة التدريسية	4.56	0.76
5.	41- يحتاج أعضاء الهيئة التدريسية إلى دورات تمكنهم من استخدام الحاسوب	4.49	0.67
6.	11- غياب الحوافز المادية للباحثين من أعضاء الهيئة التدريسية	4.47	0.78
7.	8- لا تتوافر لأعضاء الهيئة التدريسية الدوريات العلمية المتخصصة	4.43	0.80
8.	6- لا تواصل علميا بين أعضاء هيئة التدريس في جامعاتنا والجامعات العربية	4.40	0.86
9.	9- لا ترفد مكتبات الجامعة بما هو جديد لمساعدة عضو هيئة التدريس في متابعة ما يستجد باختصاصه	4.40	0.82

تابع الجدول رقم (٢٥)

الترتيب التنازلي	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
.10	43- لا تساهم نقابة المعلمين في تلبية احتياجات أعضاء هيئة التدريس	4.37	0.85
.11	4- يحتاج أعضاء الهيئة التدريسية إلى دورات اطلاعية باختصاصهم	4.35	0.89
.12	10- ليس في الجامعة أسس تنظيمية لإجراء البحوث العلمية	4.35	0.82
.13	28- لا تتوافر نشرات بيبلوغرافية (فهارس) للكتب والدوريات الصادرة حديثا	4.34	0.83
.14	5- يحتاج أعضاء هيئة التدريس إلى دورات لإتقان اللغات الأجنبية	4.33	0.87
.15	12- لا حوافز معنوية للباحثين من أعضاء الهيئة التدريسية	4.33	0.90
.16	26- عدم توافر مستلزمات استخدام الطرائق الحديثة في التدريس	4.33	0.77
.17	42- لا تساهم الجامعة في إيجاد التواصل العلمي بين أعضاء هيئة التدريس في جامعاتنا والجامعات الأجنبية	4.31	0.90
.18	48- لا تتوافر خطط تنسيق تحدد أولويات البحوث لرسائل الماجستير والدكتوراه في الجامعة	4.31	0.82
.19	23- ما زالت الجامعة تعتمد على صورة الامتحانات التقليدية	4.28	0.79
.20	33- تفتقر الجامعة إلى استصدار مجلات علمية متخصصة	4.28	0.87
.21	49- لا تعمل الجامعة على تشجيع ترجمة الكتب المرجعية	4.23	0.91
.22	16- تعاني الجامعة من روتين العمل الإداري	4.20	1.04
.23	46- لا تتوافر غرف (مكاتب) مناسبة لأعضاء الهيئة التدريسية في كلياتهم تمكنهم من القيام بواجبهم الأكاديمي في الجامعة	4.19	1.16
.24	13-عدم إشراك عضو هيئة التدريس في صنع القرارات الصادرة عن الجامعة	4.17	0.97
.25	27- يعاني الطلبة من تدني مستوى تحصيلهم العلمي	4.17	0.91
.26	18- لا توفر الجامعة لأعضاء الهيئة التدريسية الرحلات الاطلاعية العلمية	4.16	0.91
.27	37- تحتاج الجامعة إلى تطوير النظام الفصلي لتؤدي رسالتها الأكاديمية	4.16	0.89
.28	40- لا يتاح للجامعة فرصة التعاون مع الوزارات والمؤسسات بشكل فعال	4.11	0.94
.29	32- لا يأخذ البحث العلمي حتى الآن أولوية في خطة عمل الجامعة	4.09	0.96
.30	17- لا تعطي الجامعة لأعضاء الهيئة التدريسية الجدد فرصة المشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية	4.06	1.03
.31	31- يعاني نظام القبول في الجامعة من ثغرات كبيرة تستدعي تغييره	4.04	0.95
.32	45- يتأثر أداء عضو هيئة التدريس بشكل سلبي من زيادة عدد طلابه	4.03	1.18
.33	24- يعتمد أعضاء الهيئة التدريسية الأسلوب التقليدي في التدريس	3.97	1.00
.34	38- لا تواصل بين الجامعة والمجتمع	3.97	1.06
.35	19- ضعف التفاعل الاجتماعي والعلمي بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة	3.90	1.01
.36	35- لا يتيح النظام الفصلي الوقت الكافي للطلبة لإنجاز مقرراتهم الدراسية	3.88	1.12
.37	34- يؤثر النظام الفصلي سلبا في تحصيل الطلاب العلمي	3.87	1.12
.38	36- لا يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية في سياق النظام الفصلي القيام بواجبهم على أكمل وجه	3.82	1.17

تابع جدول رقم (٢٥)

الترتيب التنازلي	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
.39	39- لا تؤدي الجامعة مساهمة فعالة في عملية التنمية الشاملة المنشودة	3.79	1.11
.40	25- تمنح الجامعة بعض الإداريين والمحاسبين صلاحيات زائدة	3.78	1.08
.41	50- تحتاج الجامعة إلى تجريب نظام الساعات المعتمدة بدلا من النظام الفصلي	3.78	1.08
.42	21- لا تؤخذ الكفاءات العلمية بالحسبان عند التعيين في المناصب العلمية (عميد ـ وكيل ـ رئيس قسم)	3.76	1.09
.43	15- انعدام الموضوعية عند تقويم الجامعة أداء أعضاء الهيئة التدريسية الجدد	3.75	1.04
.44	14- لا انسجام بين الإداريين والأكاديميين في الجامعة	3.73	1.13
.45	44- ضعف التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة	3.70	1.14
.46	20- تعاني الجامعة من غياب الإجراءات الرادعة بحق الطلبة غير المنضبطين	3.63	1.19
.47	22- تعاني الجامعة من غياب التعاون بين الإدارة وأعضاء الهيئة التدريسية	3.63	1.11
.48	7- يحتاج أعضاء الهيئة التدريسية إلى دورات تأهيل تربوي مناسبة	3.55	10.19
.49	29- يتقيد عضو هيئة التدريس بالكتاب الجامعي دون الرجوع إلى مصادر أخرى تغني المقرر	3.37	1.26
.50	30- لا يشجع عضو الهيئة التدريسية طلبته للقيام بالبحوث العلمية	3.03	1.22

- يلاحظ من قراءة الجدول رقم (١٢) أن مشكلتي تدني الدخل المادي ومشكلة السكن احتلتا المركز الأول والثاني في ترتيب المشكلات من حيث مدى إلحاحها، في حين احتلت المركز الثالث مشكلة عدم توافر المعلومات لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في إجراء بحوثهم الأكاديمية، وجاءت في المركز الرابع مشكلة المواصلات.

وإذا استعرضنا المشكلات التي احتلت المراكز العشرة الأوائل يلاحظ أن ستا من هذه المشكلات التي بدت أكثر إلحاحا هي مشكلات تتعلق بالبحث العلمي بشكل مباشر، واحتلت المركز العاشر مشكلة عدم مساهمة نقابة المعلمين في تلبية احتياجات أعضاء هيئة التدريس. أما المشكلة التي أشار الانحراف المعياري إلى أن الإجابات عنها كانت الأكثر تشتتا بين المشكلات الخمسين التي تضمنتها الاستبانة فقد كانت تتعلق بحاجة أعضاء الهيئة التدريسية إلى دورات تأهيل تربوي مناسبة، وهذا يعكس تباين وجهات

النظر حول هذه المشكلة؛ ويفسر هذا بعدم قناعة بعض أعضاء الهيئة التدريسية بجدوى هذه الدورات لأنها إلزامية ولا يستشار أعضاء الهيئة التدريسية بتوقيتها ولا بمدتها ولا بمكانها ولا بمحتواها.

المقترحات:

١-مع إجماع الباحثين على أن الاستثمار في التعليم والبحث العلمي يفوق جميع أشكال الاستثمار ربعية، فمن المناسب أن تستفيد الجامعة من المرسوم رقم (١٠) أسوة بالشركات الاستثمارية. ولا سيما في حل مشكلة المواصلات لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة وذلك بإعفاء أساتذة الجامعات من الرسوم الجمركية مرة واحدة لاستيراد سيارة، لأن دخلهم إذا ما ادخروه كاملا طيلة فترة خدمتهم في الجامعة ربما لا يعادل ثمن السيارة برسومها الحالية.

٢-نسعى جميعا للنهوض بالبحث العلمي وأخص أساتذة الجامعات تلبية لتوجيهات السيد الرئيس حافظ الأسد والتي تضمنتها الكلمة التوجيهية التي ألقاها سيادته في بداية الدور التشريعي السادس. ولكن إلى الآن لا يزال العمل في هذا المجال يواجه صعوبات غير مسوغة ومن أهمها أن الإداريين القائمين على البحث العلمي لم يجدوا إلى الآن مخرجا قانونيا يمكنهم من صرف تعويض مادي للباحث على البحث العلمي الذي قام به، وبذلك لا تصرف إلا تكاليف البحث التي تعود لغير الباحث ووفقا لفواتير قانونية. وبالمقارنة للميزانيات الهائلة التي تخصصها الجامعات، والدول التي ذكرناها سابقا يطالب الباحث في جامعة دمشق بالبحث العلمي المجاني ومع ذلك وعلى الرغم من الحاجات المادية غير الملباة لأعضاء الهيئة التدريسية فإنهم يسعون جاهدين بإمكاناتهم المتواضعة للقيام بهذا الواجب الوطني والإنساني. لذا نقترح استثناء الجامعة تطبيق الروتين.

٣- لم تحل الجامعة مسألة السكن وهذه من المشكلات الملحة التي يعاني منها أعضاء الهيئة التدريسية، ووقع هذه المشكلة أكثر شدة على أولئك الزملاء الذين حصلوا على منزل عن طريق الجامعة، ولا سيما إذا علمنا أن ما يتقاضاه عضو الهيئة التدريسية من راتب لا يكاد يسدد القسط الشهري للمنزل الذي تسلمه بعد طول انتظار. لذلك نقترح أن يسلم عضو الهيئة مسكنه فور عودته من الإيفاد وأن يكون التقسيط معقولاً ويتناسب مع الدخل الشهري لعضو الهيئة التدريسية.

٤- أن ترتبط مكتبات الكليات ومكتبة الجامعة المركزية بشبكات المعلومات الدولية، وأن تزود بكل ما هو جديد في مختلف الاختصاصات.

٥- أن تدفع تعويضات المهمات العلمية والإيفادات بعمله متداولة في البلدان التي يوفد إليها أعضاء الهيئة التدريسية، وأن لا تدفع بالعملة المحلية وهذا يشكل عائقاً يحول دون مشاركة كثير من أعضاء الهيئة التدريسية في الندوات والمؤتمرات العلمية التي تقام خارج القطر.

٦- نقترح أن توضع خطة لتحديد أولويات البحث العلمي وفق متطلبات عملية التنمية من خلال إيجاد سبل للتواصل بين الجامعة... ومختلف المؤسسات والوزارات لمعرفة المشكلات التي تواجه هذه المؤسسات ودور الجامعة في معالجتها من خلال البحث العلمي.

٧- أن تستجيب الجامعات لحاجات المجتمع والمؤسسات القائمة فيه ولمختلف القطاعات في الدولة وأن تؤدي دوراً فاعلاً من حيث إعداد الأطر المؤهلة، وكذلك إجراء البحوث لحل المشكلات التي تواجه هذه المؤسسات والسبل العلمية لتطويرها وتحسين أدائها.

٨- إعادة النظر في الآلية التي يتم بها قبول الطلبة في الجامعة وتوزعهم على الكليات وأن ينظر في مسألة الميول والمواهب والقدرات، وأن لا يكون مجموع الدرجات هو العامل الوحيد في توزيعهم. كأن يوضع امتحان قبول كما هو سائد في عدد

من جامعات العالم تستخدم فيه المقابلة والوسائل المناسبة لتحديد قبول الطالب. وأن يحدد عدد المقبولين وفقاً لطاقات الكليات ومتطلبات التنمية.

٩-تحديد فترات دورات التأهيل لأعضاء الهيئة التدريسية في أوقات مناسبة وبشكل طوعي، مع منهج تعويضات مجزية لمن يخضع لهذه الدورات وأن يرفع كل ما يشير إلى قسرية هذه الدورات.

١٠- نقترح العمل على رفع مستوى الدخل المادي لعضو الهيئة التدريسية بشكل يتناسب مع حاجاته والمكانة الاجتماعية والفكرية والثقافية التي يحتلها كدفع تعويضات الإشراف على الرسائل ومختلف الأعمال الأكاديمية التي يكلف عضو الهيئة التدريسية القيام بها.

١١- تطور العمل الإداري في الجامعة والعمل على استثنائها من الإجراءات الروتينية العامة التي تعيق حركتها.

١٢- إجراء دراسة لمسألة النظام الفصلي بغية تطويره.

١٣- أن تمارس النقابة نشاطاً فعالاً لرعاية مصالح الفئة التي يمثلها فهي لم يقدم إلى الآن الحد الأدنى المطلوب منها كنقابة، ولاسيما في مجال الضمانات الصحية وغيرها.... والتي تناط عادة بالنقابات، كما نقترح فصل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات بنقابة خاصة بهم، وربما سيكون هذا بداية لحل بعض المشكلات التي يعانيها أعضاء الهيئة التدريسية، إذ إن لهذه الطبقة خصوصية تجعل مشكلاتهم مختلفة بعض الشيء عن مشكلات المعلمين من حيث النوع والشدة.

المراجع باللغة العربية

١- أحمد، مروة: المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات الأردنية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد٢٩، كانون الثاني١٩٩٤،ص١٧٦.

٢- التير، مصطفى عمر: البحث العلمي في الوطن العربي، ملاحظات مبدئية حول الواقع والطموحات، مجلة الوحدة، عدد ٧٢أيلول ١٩٩٠.

٣- العبد الله، مصطفى: التعاون المبحثي بين الجامعات العربية والأوربية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية مع الإشارة خاصة لجامعة دمشق، أعمال المؤتمر العالمي الثالث للبحث العلمي مؤسسة التميمي للبحث العلمي، تونس١٩٩٨.

٤- العروي، عبد الله: أي دور للجامعة العصرية في تأصيل البحث ودعم التنمية؟ "الأكاديمية" مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، الرباط١٩٨٩.

٥- الهمامي، عبد الله عامر، أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته، جامعة قاريونس بنغازي، ١٩٩٤، ص١١٠.

٦- برناردان كانتين: الجامعة والبحث العلمي والتنمية "أكاديمية" مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، الرباط١٩٨٩.

٧- جامعة دمشق: المجموعة الإحصائية ١٩٩٦-١٩٩٧، الهيئة التعليمية (القائمون على العمل)، جدول رقم (١/٦).

٨- داؤود، ليلى: علم النفس الاجتماعي، أملية جامعية، جامعة دمشق١٩٧٧.

٩- دونالد فريدريكسن: البحث الأكاديمي والتنمية، "أكاديمية" مطبوعات أكاديمية، المملكة المغربية، الرباط١٩٨٩.

١٠- زهران، حامد عبد السلام: علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب القاهرة١٩٧٤.

١١- سلمان، سلمان رشيد: أزمة البحث العلمي في الوطن العربي، مجلة شؤون عربية عدد٧٥، أيلول١٩٩٣.

١٢- سليم، نبيل: إشكالية البحث العلمي والهدف القومي، مجلة الوحدة، عدد٧٢، أيلول١٩٩٠.

١٣- شاتوك، مايكل، المهددات الداخلية والخارجية لجامعة القرن الحادي والعشرين، تعريب هند مصطفى، مجلة عالم الفكر المجلد الرابع والعشرون، العددان الأول والثاني١٩٩٥.

١٤- عوض، عادل: التعليم العالي والبحث العلمي، مشاكل الباحث العربي مجلة الوحدة، عدد٧٢ أيلول١٩٩٠.

١٥- علي الحاج محمد، أحمد: التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت١٩٩٢.

١٦- قبيسي، حافظ: التعليم العالي العربي، مجلة عالم الفكر، المجلد الرابع والعشرون، العددان الأول والثاني١٩٩٠.

١٧- محشي، خليل، التربية المدرسية والعطاء العلمي في البلاد العربية، مجلة المستقبل العربي، عدد ٧٧ تموز١٩٨٥.

١٨- محمود ولد محمد، سيدي: معوقات البحث العلمي في الوطن العربي، المعرفة السورية، عدد٣٧٠ تموز١٩٩٤.

١٩- مصطفى، عدنان: مسألة الجامعات العربية: منظور القبور الحية، مجلة عالم الفكر، مجلد ٢٤، العددان الأول والثاني يوليو، اكتوبر ١٩٩٥.

٢٠- مكي، محمد بشير: الجامعة وإسهامها في التطور، محاضرات الموسم الثقافي الجزء الثامن، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق١٩٧٦.

٢١- نجار، شكري: الجامعة ووظيفتها الاجتماعية والعلمية، مجلة الفكر العربـــي، عدد ٢٠ آذار ــ نيسان، ١٩٨١.

٢٢- وطفة، علي، ــ المجيدل، عبد الله: بنية الاتصال التفـــاعلي بيـــن الطـــلاب والمدرسين في الجامعة، بحث في مقدمات التفاعل التربوي وشروطه، دار معـــد، دمشق١٩٩٦.

المراجع باللغة الأجنبية

1- Graham Jones, the Role of science and technology in Developing Countries London, University Press1971,P.7.

2- Leo, Goedegedure, Higier Education Policy. An international comparative Perspective. Pergamon, Press. Nether Lands1993 P317.

3- Unesco, Statistical Yearbook1987, Table5.3.

4- SPSS For Windoc1996.

جامعة دمشق

كلية التربية

زملاءنا الأعزاء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يسرنا بعد الاطلاع على آراء بعض أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق حول المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أساتذة الجامعة، وذلك بالاستناد إلى استبانة أولية، أن تحظى بمساعدتكم في إبداء رأيكم وفقاً للصورة المطلوبة في الاستبانة الحالية حول هذه المشكلات.

زملاءنا الأفاضل:

تفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام:

د. عبد الله المجيدل

بيانات شخصية:

– اسم الكلية: (   ) القسم (   ).

يرجى وضع إشارة X أمام العبارة التي تنطبق عليكم.

– المرتبة الأكاديمية ١– أستاذ (   )   ٢ – أستاذ مساعد (   )
٣– مدرس (   ).

– سنوات الخبرة:

١– أقل من (٥) سنوات (   )

٢– من (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات (   )

٣– أكثر من (١٠) سنوات (   )

– العمر:

١– أقل من ٢٥ سنة (   )

٢– من ٢٥ إلى ٤٥ سنة (   )

٣– أكثر من ٤٥ سنة (   )

المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة دمشق

ملاحظة: يرجى من سيادتكم وضع إشارة(X) في الحقل الذي ترونه معبراً عن رأيكم تجاه كل بند من بنود الاستبانة

م	المشكلة	موافق جداً	موافق	محايد	معارض	معرض جدا
1.	يعاني عضو هيئة التدريس في الجامعة من تدني الدخل المادي من رواتب وتعويضات					
2.	ما يزال عضو هيئة التدريس يعاني من مشكلات السكن					
3.	لم تستطيع الجامعة أن تجد الحلول المناسبة لمشكلة المواصلات لأعضاء الهيئة التدريسية					
4.	يحتاج أعضاء الهيئة التدريسية إلى دورات اطلاعية باختصاصهم					
5.	يحتاج أعضاء الهيئة التدريسية إلى دورات لإتقان اللغات الأجنبية					
6.	ليس هناك تواصل علمي بين أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتنا والجامعات العربية					
7.	يحتاج أعضاء الهيئة التدريسية إلى دورات تأهيل تربوي مناسبة					
8.	لا تتوافر لأعضاء الهيئة التدريسية الدوريات العلمية المتخصصة					
9.	لا ترفد مكتبة الجامعة بما هو جديد لمساعدة عضو هيئة التدريس في متابعة ما يستجد باختصاصه					
10.	ليس في الجامعة أسس تنظيمية لإجراء البحوث العلمية					
11.	غياب الحوافز المادية للباحثين من أعضاء الهيئة التدريسية					
12.	لا حوافز معنوية للباحثين من أعضاء الهيئة التدريسية					
13.	عدم إشراك عضو هيئة التدريس في صنع القرارات الصادرة عن الجامعة					
14.	لا انسجام بين الإداريين والأكاديميين في الجامعة					
15.	انعدام الموضوعية عند تقويم الجامعة أعضاء الهيئة التدريسية الجدد فرصة المشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية					
16.	تعاني الجامعة من روتين العمل الإداري					

تابع الجدول السابق

م	المشكلة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معرض جدا
17.	لا تعطي الجامعة لأعضاء الهيئة التدريسية فرصة المشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية					
18.	لا توفر الجامعة لأعضاء الهيئة التدريسية الرحلات الاطلاعية العلمية					
19.	ضعف التفاعل الاجتماعي والعلمي بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة					
20.	تعاني الجامعة من غياب الإجراءات الرادعة بحق الطلبة غير المنضبطين					
21.	لا تؤخذ الكفاءات العلمية بالحسبان عند التعيين في المناصب العلمية (عميد ـ وكيل ـ رئيس قسم)					
22.	تعاني الجامعة من غياب التعاون بين الإدارة وأعضاء الهيئة التدريسية					
23.	ما زالت الجامعة تعتمد على صورة الامتحانات التقليدية					
24.	يعتمد أعضاء الهيئة التدريسية الأسلوب التقليدي في التدريس					
25.	تمنح الجامعة بعض الإداريين والمحاسبين صلاحيات زائدة					
26.	عدم توافر مستلزمات استخدام الطرائق الحديثة في التدريس					
27.	يعاني الطلبة من تدني مستوى تحصيلهم العلمي					
28.	لا تتوافر نشرات ببيلوغرافية (فهارس) للكتب والدوريات الصادرة حديثا					
29.	يتقيد عضو هيئة التدريس بالكتاب الجامعي دون الرجوع إلى مصادر أخرى تغني المقرر					
30.	لا يشجع عضو الهيئة التدريسية طلبته للقيام بالبحوث العلمية					
31.	يعاني نظام القبول في الجامعة من ثغرات كبيرة تستدعي تغييره					
32.	لا يأخذ البحث العلمي حتى الآن أولوية في خطة عمل الجامعة					
33.	تفتقر الجامعة إلى استصدار مجلات علمية متخصصة					
34.	يؤثر النظام الفصلي سلبا في تحصيل الطلاب العلمي					
35.	لا يتيح النظام الفصلي الوقت الكافي للطلبة لإنجاز مقرراتهم الدراسية					
36.	لا يستطيع أعضاء الهيئة في سياق النظام الفصلي القيام بواجبهم على أكمل وجه					

تابع الجدول السابق

م	المشكلة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معرض جدا
37.	الجامعة بحاجة إلى تطوير النظام الفصلي لتؤدي رسالتها الأكاديمية					
38.	لا تواصل بين الجامعة والمجتمع					
39.	لا تؤدي الجامعة مساهمة فعالة في عملية التنمية الشاملة المنشودة					
40.	لا يتاح للجامعة فرصة التعاون مع الوزارات والمؤسسات تعاونا فعالا					
41.	يحتاج أعضاء الهيئة التدريسية إلى دورات تمكنهم من استخدام الحاسوب					
42.	لا تساهم الجامعة في إيجاد التواصل العلمي بين أعضاء هيئة التدريس في جامعتنا والجامعات العربية					
43.	لا تساهم نقابة المعلمين في تلبية احتياجات أعضاء هيئة التدريس					
44.	ضعف التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة					
45.	يتأثر أداء عضو التدريس تأثيرا سلبيا من زيادة عدد طلابه					
46.	لا تتوافر غرف (مكاتب) مناسبة لأعضاء الهيئة التدريسية في كلياتهم تمكنهم من القيام بواجبهم الأكاديمي في الجامعة					
47.	لا يوجد بنك معلومات يساعد أعضاء هيئة التدريس في إجراء بحوثهم الأكاديمية					
48.	لا خطط تنسيق تحدد أولويات البحوث لرسائل الماجستير والدكتوراه في الجامعة					
49.	لا تعمل الجامعة على تشجيع ترجمة الكتب المرجعية					
50.	تحتاج الجامعة إلى تجريب نظام الساعات المعتمدة بدلا من النظام الفصلي					

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٨/٦/١٩٩٨.

الزيارات الصفية في التربية العملية
لطلبة برنامج دبلوم التربية / تخصص تاريخ
بكلية التربية / جامعة البحرين
قراءة تحليلية تقويمية لاستماراتها

د. ناصر حسين الموسوي
كلية التربية ــ جامعة البحرين

الملخص

يتناول البحث تحليل استمارات الزيارات الصفية المستخدمة في التربية العملية في برنامج دبلوم التربية / تخصص تاريخ، كما ملأها مشرفوا التربية العملية ونقدها.

ويلغ مجموع أفراد البحث وعينته ستين طالباً متدرباً، وبواقع خمس استمارات لكل منهم (أي ٣٠٠ استمارة زيارة صفية) لعشرة فصول دراسية متتالية بين ١٩٩٠ ــ ١٩٩٦.

وقد أظهرت نتائج البحث أن الطلاب المتدربين أفراد البحث قد نجحوا في التمكن من ٥٩% من الكفايات الأدائية في الاستمارة بمستوى "عال"، و ٢٤% بمستوى "متوسط"، و ١٧% بمستوى "منخفض".

واستناداً إلى نتائج البحث، تم اقتراح إجراءات عملية يمكن أن تجعل الزيارات الصفية بالتربية العملية في برنامج دبلوم التربية / تخصص تاريخ / أكثر فائدة وفعالية، ومن ثمَّ يمكن أن تساعد هذه الزيارات الطلاب المتدربين من الاستفادة من مقرر التربية العملية عامة، ومن الزيارات الصفية خاصة بصورة أفضل.

مقدمة:

تقدم كلية التربية / جامعة البحرين منظومة من البرامج التربوية التي تهدف إلى إعداد الكوادر المؤهلة والمتخصصة إعداداً تربوياً في مجالات متعددة من التربية والتعليم. ويعد برنامج دبلوم التربية أحد هذه البرامج. فقد بدأت جامعة البحرين (الكلية الجامعية للعلوم والآداب والتربية بين ١٩٧٨ ــ ١٩٨٦) تقديم هذه البرامج منذ العام الدراسي ١٩٧٩/ ١٩٨٠ ولا تزال تقدمه حتى الآن*. ويفتح البرنامج أبوابه لتخصصات علمية مختلفة في كل عام دراسي حسب الحاجة إليها من جهة، وحسب الإمكانات المتوافرة بالجامعة من جهة أخرى.

ويتكون برنامج دبلوم التربية من عشرة مقررات دراسية في التربية وعلم النفس يبلغ مجموع ساعاتها المعتمدة (٣٣) ساعة معتمدة، منها ست لمقرر التربية العملية (تربية ٤٤٧). أما الساعات السبع والعشرون الباقية فموزعة على المقررات الدراسية الأخرى بواقع ثلاث ساعات معتمدة لكل مقرر (University of Bahrain 1993, p.237). ولهذا، فإن مقرر التربية العملية في البرنامج يمثل ١٨% من مجموع الساعات المعتمدة للبرنامج، مما يشير إلى أهمية التربية العملية ووزنها وموقعها المتميز في هذا البرنامج. والبحث الحالي معني بالتربية العملية بل بجانب محدد منها هو "الزيارات الصفية" التي تتم بالمدارس والتي يقوم بها مشرفوا التربية العملية بالجامعة للطلاب المتدربين الملتحقين بها.

* اشترك الباحث نفسه في التدريس بهذا البرنامج ابتداء من العام الدراسي ٨٠ /١٩٨١ ولايزال حتى تاريخه.

الإطار العام للبحث ومشكلة البحث:

ينظر إلى التربية العملية في مؤسسات إعداد المعلمين على أنها الميدان الحقيقي لاكتشاف مدى تمكن الطلاب المعلمين من المهارات التدريسية المطلوبة إليهم، ولتعرف مدى فاعلية هذه المؤسسات وبرامجها. بالإضافة إلى أنها وسيلة أساسية توفر مجالاً لهؤلاء الطلاب لاكتساب مواقف سوية من مهنة التدريس وأطرافها وعناصرها.

ونظراً لأهمية التربية العملية وموقعها المتميز في برامج إعداد المعلمين، فقد تناولها الباحثون التربويون بالبحث والدراسة. ويشير تيسير النهار وزملاؤه (١٩٩٥، ص ٤، ٩، ١٤، ١٥)، ومحمد حسين سالم صقر (١٩٩٥، ص ٢٢٨) إلى أن التربية العملية تمثل مرحلة أساسية من مراحل إعداد المعلمين وخصوصاً ما يتصل بتمثل الطلاب المعلمين للأفكار النظرية التي درسوها، وبتكوين اتجاهات أساسية نحو مهنة التدريس (انظر كذلك: Hale, 1992; وزينب علي محمد عمر، ١٩٨٢، ص ٦٤). في حين يرى عبد الهادي أحمد عبد الرزاق(١٩٩٣، ص ١٣١) أنها تزيل، أو تخفف كثيراً من مخاوف الطلاب المعلمين ورهبتهم من مهنة التدريس. وتذكر هيل (Hale, 1992) أنها تساعدهم على زيادة الثقة بأنفسهم وبقدراتهم. وتقول مياز خليل الصباغ (١٩٩١،ص٧٩) إن التربية العملية تساعد الطلاب المعلمين على : زيادة الإدراك للأفكار النظرية ودعمها، والمعايشة الحقيقية للموقف التعليمي / التعلمي داخل غرفة الصف، واختبار القدرة على التدريس(انظر كذلك:

School of Education, 1989, pp. 1, 9 & 13; Rosenshine et al, 1996, pp. 181& 183; Brown 1987 p. 13 Walker &Adelman, 1987, p. 5.)

ويشبه باحثون تربويون التربية العملية بالإناء الذي تختلط فيه خبرات الطلاب المعلمين ــ بطريقة منظمة ومتكاملة ــ وبالواقع الفعلي والحقيقي لممارسة التدريس

في المعمل التربوي، وهو الصف الدراسي والمدرسة (فهيمة سليمان عبد العزيز،١٩٩٣، ص ٥٥؛ وملاك محمد السليم وتوحيدة عبد العزيز علي،١٩٩٤،ص١٨٨). ويذهب باحثون تربويون آخرون بالتربية العملية وأهميتها بعيداً حيث يرون فيها المعيار الذي يستخدم للحكم على مدى نجاح مؤسسات إعداد المعلمين (Cohen &Manion, 1977, pp. 11 & 16; Kyriacou, 1988, pp. 17 & 1, & Mc Manus, 1989, p. 9). في حين يذكر عدد من الباحثين أنه نظراً لأهميتها فإن هناك اتجاهاً واضحاً نحو زيادة فترتها الزمنية للطلاب المعلمين من أجل إعدادهم لمهنة التدريس بصورة أفضل (وضحى علي السويدي وابراهيم عبد الوكيل الفار، ١٩٩٤، ص ١٩٣؛ وكلية التربية، ١٩٩٥، ص ٢). بل إن الاتجاه إلى زيادة فترة التربية العملية يرى ضرورة أن يتفرغ الطالب عاماً دراسياً كاملاً، أو أكثر، لممارسة التدريس تحت المعاينة المباشرة لمدرس أصلي وإشرافه وتوجيهه، بما يشبه فترة الامتياز التي ينبغي أن يجتازها الطالب الطبيب قبل أن يمنح إجازة لممارسة مهنة الطب. وفي هذا الصدد، يشير تيسير النهار وزملاؤه (١٩٩٥، ص١٨) إلى أن الطالب المعلم في الجامعات الأمريكية يقضي في التربية العملية بين ٧٠٠ ــ ٨٠٠ ساعة بالمدرسة التي يتدرب فيها.

إلا أنه بالرغم من لاهتمام الواضح الموجه إلى التربية العملية والجهود المبذولة في سبيلها، فإنها تواجه مشكلات وصعوبات عدة في الميدان. فقد ذكر محمد حسين سالم صقر (١٩٩٥، ص ٣٠٠ ــ ٣٠٣) أن من أهم المشكلات التي يواجهها الطلاب المعلمون خلال فترة التربية العملية: انخفاض نسبة استخدام الوسائل التعليمية (١٧,٢٤% منهم فقط استخدمها في التدريس)، وقصور وغياب التوجيه الذي يلقون من مشرف التربية العملية حيث أن ٣٤,٤٨% منهم تلقى توجيهاً في حين أن ١٦,٥% منهم لم تتح له الفرصة البتة للاجتماع بالمشرف والحصول على توجيه (انظر كذلك: فهيمة سليمان عبد العزيز، ١٩٩٣، ص ٥٧، ٥٨؛ وابراهيم حسن

الطوبجـي وسـعد بـن محمـد الحريقـي، ١٩٩٣، ص ٧٤ ــ ٨١؛ Cohen &Manion, 1977, pp. 14 &15;). كما استنتجت ملاك محمد السليم وتوحيـدة عبد العزيز علي (١٩٩٤،ص ٢٠١، ٢٠٣، ٢٠٤) وجود ارتباط منخفض بيـن أداء الطالبات في التربية العملية وبين كل من: مواد الإعداد التربوي التـي درسـوها بالجامعة وكيفية استخدام هذه المواد وتوظيفها (انظر كذلك: غدنانة سـيف المقبـل البنعلي،١٩٩٦،ص١٣١؛ Coqbline &Quincy, 1983, Gosden, 1990, p. 37).

أما وضحى علي السويدي وابراهيم عبد الوكيل الفار (١٩٩٤،ص ٢٢٠) فقد توصلا إلى أن الطلاب المعلمين بكلية التربية ــ جامعة قطر ــ يواجهون إحـدى وسـتين مشكلة خلال التربية العملية تـتراوح نسـبة مواجهتـهم لـها بيـن ٦٧,١١% ــ ٩٠,٧٩%، وأن هذه المشكلات ترتبط بجوانب متعددة منها (انظر كذلـك: سـهير زكريا فودة،١٩٩٣،ص١٣٩، ١٤١). بينما اسـتخلص صـلاح صـادق صديـق (١٩٨٤،ص١٠٥، ١٠٦) أهم مشكلات التربية العملية وهي: التوتر العصبي للطالب المعلم داخل الصف، والإحساس بالرهبة قبل دخول الصف أو في بداية الحصة، وقلة عدد الحصص المخصصة للتدريب، وصعوبـة مراعـاة الفـروق الفرديـة بيـن التلاميذ،والشعور بالقلق عند حضور المشرف داخل غرفة الصف (انظـر كذلـك: Walker &Adelman, 1987,pp. 5 &9). في حين جمع عبد الهادي أحمد عبـد الرزاق (١٩٩٣، ص ١٢٣) عدداً من المشكلات ووجد أهمـها: ضعـف مسـتوى مشرف التربية العملية ونمطية توجيهاته، وعدم اقتناعه بالاتجاهـات الحديثـة فـي التدريس،والمبالغة بالتقديرات التي تعطى للطلاب المعلمين فمعظمها يـتراوح بيـن الممتاز والجيد جداً؛ وقلة اهتمام الطلاب المعلمين بالتربية العملية وعـدم الاقتنـاع بأنها كبقية المقررات الدراسية فيما يخص النجاح والرسوب، وضعـف مشـاركتهم

بالأنشطة المختلفة في المدرسة التي يتدربون فيها (انظر كذلك: زينب علي محمد عمر،١٩٨٢،ص ٦٤، ٦٥).

وأشارت مياز خليل الصباغ (١٩٩١، ص ٧٩، ٨٠) إلى قلة الجهد الذي يبذله الطالبات المعلمات نتيجة عدم وعيهن بأهمية التربية العملية، وإبداء مديرات المدارس ضيقاً باستضافتهن للتدريب بمدارسهن (انظر كذلك: تيسير النهار وزملاؤه،١٩٩٥،ص٢٢، ٢٣). وأورد عبد علي محمد حسن ومبارك علي الجنيد ١٩٩١،٠، ص ١٧١) عدة مشكلات تواجه التربية العملية، من بينها: عدم توافر معلم متعاون يأخذ بيد الطالب المعلم ويقدم له خبرات تفيده خلال فترة التدريب، واختلاف التوجيه الذي يلقاه المعلم الطالب من الأطراف المشرفة عليه، والعبء الدراسي عليه إلى جانب قيامه بالتربية العملية الذي يؤثر بالسلب على هذا التدريب. أما زهراء عيسى الزيرة (١٩٩٥، ص ١٨٥، ١٨٦، ١٩٧) فقد استخلصت أن مشكلات التربية العملية أوضحت "أن الإشكالية الأساسية تكمن جذورها في برامج إعداد المعلمين من حيث المحتوى وطرائق التدريس والتدريب والتقويم من جهة، هذا بالإضافة إلى أن المشكلات المرتبطة بطبيعة التربية العملية".

وأشارت سذرلاند (Sutherland, 1990, p. 121) إلى قلة فرص التواصل بين الطلاب المعلمين والمدرسين الأصليين مما يفقد أولئك الطلاب فرص الاستفادة من خبرات هؤلاء المدرسين. في حين أوضح براون (Brown, 1977 p. 13) أن مشرف التربية العملية يتصرف بصفته مقوماً لا بصفته موجهاً ومرشداً لطلابه المعلمين، كما أنه يقضي وقتاً في تنقله إلى المدرسة أكثر من الوقت الذي يقضيه في مشاهدة أداء طالبه المعلم في التدريس، وأنه يختلف مع طلابه حول نواحي التدريس الجيد في تسعة أمور من أصل اثني عشر أمراً.

بالرجوع إلى المشكلات والصعوبات التي تواجه التربية العملية التي أوضحتها البحوث والدراسات السابقة التي تم عرضها توا، يلاحظ أن عددا غير قليل من هذه المشكلات والصعوبات قد توصلت إليها أكثر من دراسة وبحث بالرغم من أن هذه الدراسات والبحوث قد أجريت في بيئات مختلفة وفي تواريخ مختلفة. وهذه الملاحظة تعزز وجود هذه المشكلات والصعوبات. هذا من جهة، ومن جهة أخرى يلاحظ أن هذه المشكلات والصعوبات التي تواجه التربية العملية تتعلق بمعظم أطرافها وعناصرها،إن لم يكن جميعها. فهي تتعلق: ببرامج إعداد المعلمين بجميع جوانبها المختلفة، وبالتنظيم، وبمدارس التطبيق والتدريب بعناصرها البشرية والمادية ومناهجها الدراسية، وبالطالب المعلم نفسه، وبمشرف التربية العملية، وبإجراءات تقويم الطالب المعلم وأدواته.

ولهذا، فإن الانتباه إلى مشكلات التربية العملية، ومتابعتها، ودراستها، ومحاولة اقتراح حلول عملية لها وتنفيذها، والتقليل من آثارها أمر في غاية الأهمية. خصوصا أن ما يزيد من أهمية التربية العملية خطورة أثرها على الطالب المعلم نفسه ــ وخطورتها الأبعد مدى على التلاميذ الذين سيدرسهم هذا الطالب المعلم عندما يصبح مدرسا ــ أن هذا الأثر يستمر غالبا لفترة غير قصيرة ــ مع الطالب المعلم بعد انتهائه من دراسته ومن فترة التربية العملية. وعليه، فإن ما يواجه المعلم الطالب من مشكلات وصعوبات بعد التحاقه بمهنة التدريس بصورة فعلية يمكن إرجاعها ــ على الأغلب ــ إلى التدريب خلال فترة التربية العملية.

وفي هذا الصدد، أوضحت نتائج عدد من البحوث هذا الأثر. فقد أشار كل من مكمانوس (McManus. 1989 p.x1)، وفونتانا (Fontana, 1985, pp.59-62) إلى تدني مستوى أداء المدرسين في إدارة صفوفهم مما يشير إلى ضعف إعدادهم التربوي في هذا الجانب. وتوصل محمد بن راشد الشرقي (١٩٩٣، ص ١٦٤، ١٧١) إلى أن معلمي العلوم يواجهون معيقات في عملهم التعليمي. وذكر ممدوح

محمد سليمان وعبد علي محمد حسن (دون تاريخ، ص ٢٦) أن معلم الفصل في عامه الأول من التدريس يواجه صعوبات في: تفريد التعليم، وتنظيم ألعاب تعلمية للأطفال، وتوظيف الوسائل التعليمية /التعلمية، وغياب خطة دراسية واضحة تساعد على توفير تكامل بين المواد الدراسية المختلفة. وبين عبد الله محسن حسن الهذلي (١٩٩٥، ص ١٤٥، ١٦٢) أن معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية تتوافر لديهم إحدى وعشرون كفاية تعلمية بدرجة "أحياناً" من مجموع ثلاث وثلاثين كفاية تعليمية حددها لدراسته. وقد اتفق كثر من الباحثين أن هذه المشكلات يمكن إرجاعها إلى ضعف الاهتمام بالجانب التطبيقي خلال فترة إعدادهم في كليات التربية، وإلى عدم الاستفادة كثيراً من فترة التربية العملية خصوصاً بسبب عدم كفاية حصص التدريب وضعف الإشراف والتوجيه التربوي خلالها.

ولم يغفل الباحثون التربية العملية وواقعها الميداني في برامج إعداد المعلمين بالبحرين. وحددت عدة بحوث أجريت بين عامي ١٩٨٨ ــ ١٩٩٥م عددا من المشكلات التي تواجه هذه التربية العملية. فقد أشارت لورانس بسطا زكري (١٩٨٩،ص ١٠، ١٥) إلى: اختلاف التوجيه الذي يلقاه الطالب المعلم من كل من مشرف الجامعة ومشرف وزارة التربية والتعليم، وتباعد الفترة الزمنية بين الزيارة الصفية والتي تليها مما يضعف عملية المتابعة وتطوير الموقف التعليمي / التعلمي. واستنتج ناصر حسين الموسوي (١٩٩٣، ص ١٦٤، ١٦٥، ١٦٧) ضعفاً في إعداد الطلاب المعلمين لخطط مواقفهم التعليمية / التعلمية اليومية وخصوصاً ما يتصل بضعف التدرج والتسلسل في الأهداف، وبعدم التوازن بين مجالات الأهداف كتأكيد الأهداف التي تعالج عمليات عقلية دنيا، وبعدم القدرة على الموازنة بين الوقت المخصص للموقف التعليمي / التعلمي والوقت الذي يستغرقه هذا الموقف بالفعل (أي عدم القدرة على تقدير الزمن).

وذكر عباس أديبي وحسين بدر (١٩٨٩، ص ١٠ ــ ١٢) مشكلات تتصل بالممارسة الصفية والإشراف، والإدارة المدرسية، والإمكانات، وملائمة المنهج ووسائل التقويم،والمقررات الدراسية (انظر كذلك: إبراهيم عباس نتو، وعبد علي محمد حسن، ١٩٩١،ص ٣). واستخلص عبد علي محمد حسن ومبارك علي الجنيد (١٩٩١، ص ٧٣، ٧٤، ٨٣) أن أهداف التربية العملية يميزها الغموض وعدم التحديد وإغفال المهارات، إضافة إلى عدم توافر المشرف المخصص، وكثرة توجيهات المشرف وإصراره على رأيه، وضعف التوجيه والإرشاد الذي يلقاه الطالب المعلم من مدير المدرسة أو من ينوب عنه.

أما محمد عبد القادر أحمد (١٩٩٤، ص ١٢٤ ــ ١٢٧) فقد حصر عشرين خطأً شائعاً عند الطلاب المعلمين في التربية العملية، منها: التناول النمطي للنصوص الأدبية حيث التأكيد فيها على الشرح والتوضيح دون غيرهما، وعدم تحدثهم باللغة العربية في أثناء تدريسهم الأدب والنصوص العربية. في حين توصل ناصر حسين الموسوي (١٩٩٤، ص ١٤٩، ١٥ ــ ١٥٥) إلى غياب كفاية الطلاب المعلمين في تخطيط أنشطة كتابية تعلمية صفية وظيفية وفعالة. وذكر رجب أحمد الكلزة وحسين بدر (١٩٩٠، ص ١٧، ٢٤) تدني قدرة الطلاب المعلمين ــ في فترة التربية العملية ــ على تطبيق وتمثل المبادئ والأفكار التي تطرحها المقررات الدراسية (انظر كذلك: نعمان الموسوي، وفيصل شهاب، ١٩٩٤، ص ٢٥، ٢٦).

وأشارت نتائج حلقة دراسية حول التربية العملية نظمتها كلية التربية / جامعة البحرين عام ١٩٩٠ إلى ضعف الإمكانات الإشرافية لمشرف التربية العملية واقتصار توجيهاته على الجانب اللفظي غالباً؛ وضعف الطلاب المعلمين في تشخيص الضعف لدى الأطفال وتوزيعهم حسب مستويات مختلفة، وفي استخدام مهارات البحث العلمي (قسم التربية، ١٩٩٠، ص ٥، ٦؛ انظر كذلك: محمد عبد القادر أحمد، ١٩٩١،ص٣،٤؛ولورنس بسطا زكري، ١٩٩١، ص ١٤؛ وابراهيم

عباس نتو وعبد علي محمد حسن، ١٩٩١، ص ٣). في حين أوضحت نتائج دراسة للكلية نفسها أن مقرر تربية ٤٤٣ (تربية عملية مكثفة) والذي يمتد لعشر ساعات معتمدة، يفتقر إلى مساعدة الطلاب المعلمين على التمكن من مهارات التدريس العملية لأن التركيز فيه يتم على الجوانب غير الوظيفية (كلية التربية، دون تاريخ، ص ٣٥؛ وانظر كذلك: رفيقة حمود، ١٩٩١، ص ١٤، ١٧، ١٩، وكلية التربية، ١٩٩٥، ص ٤).

كما أن الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب المتدرب في التربية العملية ببرنامج دبلوم التربية قصيرة مقارنة بمثيلتها في جامعات أخرى حيث يقضي هذا الطالب خلال هذه الفترة ــ مثلاً ــ نصف* الفترة التي يقضيها الطالب المعلم في الجامعات الأمريكية خلال فترة التربية العملية التي تستخدم وسائل وأنشطة تدريبية متعددة.

ومع أن التربية العملية تستخدم وسائل وأنشطة تدريبية متعددة لتحقيق أهدافها كالتدريس المصغر، والدروس التوضيحية التي تتم عادة عن طريق مشاهدة أفلام مصورة لمواقف تعليمية / تعلميه وتحليلها ونقدها، والبحوث الإجرائية؛ إلا أن الزيارات الصفية التي يقوم بها مشرف التربية العملية للطلاب المعلمين بالمدرسة تعد من أهم الوسائل والأنشطة إن لم تكن أهمها. حيث تفسح هذه الزيارات المجال لهذا المشرف لملاحظة منظمة على الطبيعة وفي الميدان للأداءات التعليمية للطلاب المعلمين، وفي الموقع الحقيقي والطبيعي والفعلي لهذه الأداءات، وهو الصف الدراسي والمدرسة.

أما الزيارات الصفية في مقرر التربية العملية ببرنامج دبلوم التربية بكلية التربية / جامعة البحرين ، فإنها تمثل عصب هذا المقرر الدراسي (تربية ٤٤٧).

* سبقت الإشارة إلى هذه الفترة في مكان سابق من البحث (انظر ص ٢ من البحث).

حيث تمتد ١٢ أسبوعا من بين ١٥ أسبوعا مخصصة لهذا المقرر الدراسي . وتتم هذه الزيارات ضمن تنظيم خاص بها وباستخدام استمارة تقويم لأداء الطالب المعلم في كل زيارة (انظر الملحق رقم "١ " لهذه الاستمارة). ويقوم مشرف التربية العملية ــ عادة ــ بست زيارات صفية لكل طالب معلم ، الأولى منها استطلاعية دون ملء استمارة تقويم ، في حين يملأ استمارة تقويم لكل من الزيارات الخمس الأخرى.

وتسمى هذه الاستمارة " استمارة تقويم أداء الطالب المعلم في التربية العملية ". وتتضمن الاستمارة في بدايتها: اسم الطالب ،واسم المدرسة ، وبيانات حول الموقف التعليمي / التعلمي . وتحتوي عشرين كفاية أدائية موزعة في ثلاثة أجزاء رئيسة هي: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، والصفات الشخصية وإدارة الصف. ولكل كفاية من هذه الكفايات سلم تقدير خماسي رقمي يضع مشرف التربية العملية إشارة في أحد خاناته التي تشير إلى مستوى أداء الطالب المعلم في الكفايات الأدائية الخاصة بها وبهذا يكون مجموع الدرجة الكلية في الاستمارة (١٠٠) درجة.

من العرض السابق لعدد من بحوث ودراسات تناولت أهمية التربية العملية ، يلاحظ أنها تشترك في تأكيد أهمية هذه التربية وإن اختلفت في جوانب تأكيدها هذه الأهمية. كما يلاحظ أن معظم هذه البحوث والدراسات قد استخدم الاستبانة كأداته البحثية أو كأداته البحثية الرئيسة ، أي أنه لم يجر فحصا وتحليلا وتقويما لوثائق ذات صلة وثيقة بالتربية العملية والتقرير عنها كاستمارات تقويم أداء الطالب المعلم في الزيارات الصفية التي يملؤها المشرفون، وهو ما سيقوم به البحث الحالي حيث يتناول هذه الاستمارة بالفحص والتحليل والنقد.

ويرى الباحث أن الاستبانة أداة بحثية لها ميزاتها وكذلك عيوبها كأي أداة بحثية أخرى . ولهذا ، فان التحفظ البحثي عليها ــ إن وجد ــ ليس على الاستبانة نفسها ولكن على كيفية استخدامها في أغراض بحثية وخصوصا عندما يلجأ مستخدمها إلى

تطويعها وليها وتطويع نتائجها لتوافق أهدافا بعينها. حيث يمكن أن تأتي مثل هذه النتائج بصورة لا تعكس الواقع الحقيقي للمشكلة التي تم التعامل معها.

وأما واقع التربية العملية عامة وواقعها الميداني في البحرين خاصة، فإن البحوث والدراسات السابقة التي تم عرضها ومناقشتها فيما سبق تبين أن هذه التربية تواجه عدة مشكلات وصعوبات. كما تبين أن هذه المشكلات والصعوبات تتشابه في جوانب عدة مع نتائج بحوث أخرى. ويمكن تفسير هذا التشابه بتوافر أمور مشتركة في البيئات التعليمية التي أجريت فيها هذه البحوث والدراسات بالرغم من وجود فوارق بينهما، حيث سبقت الإشارة إليها.

يتبين من البحوث والدراسات التي أجريت بالبحرين خاصة أنه بالرغم من تناولها عددا من جوانب التربية العملية وان اتفق بعضها في تناول جانب واحد، أو أكثر منها،إلا أنه يلاحظ عليها:

- ندرة تناولها للتربية العملية ببرنامج دبلوم التربية حيث لا يتعدى عددها أصابع اليد الواحدة، وفي حدود ما وصل إليه علم الباحث. ولهذا، فإن الحاجة ملحة لتناول التربية العملية في هذا البرنامج بمزيد من البحث والدراسة خصوصا أنه قد مر أكثر من ستة عشر عاما على بدء تنفيذ هذا البرنامج. وإن النية تتجه في الوقت الحاضر إلى تطوير هذا البرنامج تطويرا شاملا ليواكب إعداد المعلم في القرن الحادي والعشرين.

- إن تلك البحوث والدراسات لم تتناول تحليل وثائق رسمية حول التربية العملية وفحصها ونقدها خصوصا تلك المدونة والمبنية على الملاحظة المنظمة لسلوك الطلاب المعلمين وأدائهم الفعلي في الميدان، كاستمارات تقويم أداء الطلاب المعلمين الخاصة بالزيارات الصفية والتي يقوم مشرفو التربية العملية بملئها عدة مرات لكل طالب معلم في أثناء متابعتهم له في الميدان.

إضافة إلى الملاحظتين السابقتين، فإن الباحث لدى إشرافه على مجموعات غير قليلة من الطلاب المعلمين في برنامج دبلوم التربية خلال فترة التربية العملية ولفصول دراسية متصلة ولفترة طويلة، ونتيجة لقيامه بالملاحظة المنظمة لأداء هؤلاء الطلاب المعلمين في الميدان، فقد لاحظ أنهم يواجهون عقبات في أثناء فترة تدريبهم. فبناء على هذه الملاحظة المنظمة لأداء الطلاب المعلمين، وعلى تلك الملاحظتين السابقتين، فإن البحث الحالي يتناول التربية العملية في برنامج دبلوم التربية، وفي جانب منها وهي الزيارات الصفية، عن طريق تحليل ونقد استمارات تقويم أداء الطلاب المعلمين في هذه الزيارات.

مشكلة البحث:

في ضوء كل ما سبق، فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في السؤالين التاليين:

- ما الكفايات الأدائية التي تمكن منها الطلاب المتدربون الملتحقون ببرنامج دبلوم التربية /تخصص تاريخ وظهرت في ممارساتهم التدريسية خلال فترة التربية العملية عند ملاحظة المشرف لأدائهم في أثناء زياراته الصفية لهم؟.
- ما الكفايات الأدائية التي أخفق الطلاب المتدربون ببرنامج دبلوم التربية /تخصص تاريخ في التمكن منها ولم تظهر بصورة واضحة في ممارستهم التدريسية خلال فترة التربية العملية عند ملاحظة المشرف لأدائهم في أثناء زياراته الصفية لهم؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- اكتشاف الكفايات الأدائية التي نجح الطلاب المتدربون الملتحقون ببرنامج دبلوم التربية /تخصص تاريخ في التمكن منها.
- اكتشاف الكفايات الأدائية التي أخفق الطلاب المتدربون الملتحقون ببرنامج دبلوم التربية / تخصص تاريخ من التمكن منها أو انخفضت درجة أدائهم لها.
- اقتراح إجراءات عملية يمكن أن تسهم في تطوير الزيارات الصفية وبالتالي تطوير التربية العملية بشكل عام.

المنهج المستخدم في البحث:

يوظف البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي حيث يتم تحليل محتوى استمارات تقويم أداء الطلاب المتدربين الملتحقين ببرنامج دبلوم التربية /تخصص تاريخ، كما قام بملئها مشرفو التربية العملية المختصون.

واستنادا إلى مشكلة البحث وأهدافه، فقد وظف الباحث الاستمارة الخاصة بتقويم أداء الطالب المعلم في التربية العملية* بعد أن أدخل عليها عددا من التعديلات لتتلاءم ومقتضيات البحث الحالي. وقد سمى الباحث الاستمارة المعدلة "قائمة ملاحظة لتحليل ونقد أداء الطلاب المتدربين في الزيارة الصفية بالتربية العملية ببرنامج دبلوم التربية/تخصص تاريخ".

أما أهم التعديلات التي أدخلها الباحث عل الاستمارة الأصلية فهي ما يأتي:

* انظر الملحق رقم (١) للاستمارة الأصلية.

ــ استخدام سلم تقدير لفظي خماسي بدلاً من سلم التقدير الرقمي الخماسي. وهذا السلم اللفظي يتكون من: عال جداً، عال، متوسط، منخفض، منخفض جداً، بدلاً من ٥،٤،٣،٢، ١، على التوالي.

ــ إعادة ترتيب كل من: الكفايات الأدائية (نوع الأداء)، والجوانب الفرعية (الأداء).

ــ إعداد الاستمارة المعدلة (قائمة الملاحظة) في هيئة جديدة**.

وتتكون قائمة الملاحظة من عشرين كفاية أدائية هي نفسها الكفايات الأدائية في الاستمارة الأصلية. وتتوزع هذه الكفاية في القائمة في ثلاثة أقسام رئيسة هي:

ــ الأول: يتناول تخطيط الدرس، ويشمل الكفايات من ١ ــ ٤. ويتضمن جوانب فرعية، هي: تحديد أهداف الدرس، وتحديد المادة العلمية، وكتابة خطة الدرس.

ــ الثاني: يتناول تنفيذ الدرس، ويشمل الكفايات من ٥ ــ ١٨. ويتضمن جوانب فرعية هي: التقديم للدرس، والمادة العلمية، وعرض موضوع الدرس، والتفاعل اللفظي داخل الصف، والمواد والوسائل التعليمية، وتعزيز أنشطة التعلم، وتقويم التعلم.

ــ الثالث: يتناول الصفات الشخصية وإدارة الصف، ويشمل الكفايتين ١٩ ــ ٢٠. وتجدر الإشارة هنا إلى أن تلك الأجزاء الثلاثة في قائمة الملاحظة هي نفسها الأجزاء الرئيسة بالاستمارة الأصلية، كما سبقت الإشارة. إلا أن الأخيرة تزيد على القائمة بجزء وصفي أولها يتضمن معلومات أساسية عن المعلم الطالب وموقفه التعليمي/التعلمي إضافة إلى البسملة، واسم المؤسسة التعليمية (جامعة البحرين، ...)،واسم الاستمارة (انظر الملحق رقم "١").

** انظر الملحق رقم (٢) لقائمة الملاحظة (الاستمارة الأصلية بعد التعديل).

أفراد البحث وعينته:

يتكون أفراد البحث عينته من (٦٠) طالباً متدرباً من الملتحقيـــن ببرنـــامج دبلـــوم التربية/تخصص تاريخ والذين طبقوا التربية العملية في عشرة فصول دراسية متتالية ابتداءً من الفصل الدراسي الثاني ١٩٩٠ / ١٩٩١ حتـــى الفصـــل الدراســـي الأول ١٩٩٥/١٩٩٦، واستمارات تقويم أدائهم في التربية العملية، في حيـــن أن مجمـــوع أفراد المجتمع الأصلي للبحث يبلغ (٧٠) طالباً متدرباً للفترة الزمنية نفسها. وإذا كان مجتمع أصلي مجموع أفراده (٧٠) تمثله عينة مجمـــوع أفرادهـــا (٥٩) ـــ حســـب كرجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970, P. 60p؛ وانظـــر كذلـــك: Isaq, 1982, p.193) فإن أفراد البحث الحالي البالغ مجموعهم (٦٠) طالباً متدربـــاً تربو على الـــ(٥٩). ولهذا، فهي ممثلة للمجتمع الأصلي (انظـــر جـــدول رقـــم(١) لأفراد البحث وعينته مقارنة بمجتمعه الأصلي). وتجدر الإشارة هنا إلى أنه سيكون لكل طالب متدرب من أفراد البحث خمس استمارات، أي أن مجموع الاســـتمارات التي سيتم تفريغها وفحصها وتحليلها ونقدها في البحث الحالي (٣٠٠) اســتمارة [٦٠ (طالب معلم)×٥ (استمارات) = (٣٠٠) استمارة].

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي فيما يلي:

-حد تربوي، ينحصر في الزيارة الصفية بصفتها جانباً من جوانب التربية العمليـــة في برنامج دبلوم التربية.

-حد إشرافي، يقتصر على استمارات تقويم الأداء التي يملؤها مشرف الجامعة فقط (دون استمارة مشرف وزارة التربية والتعليم، واستمارة مدير المدرسة أو من ينوب عنه).

-حد عددي، ويشمل خمس زيارات صفية لكل طالب متدرب فيما يعني خمس استمارات تقويم أداء لكل طالب متدرب من أفراد البحث.

-حد زمني، يشمل الفصل الدراسي الثاني والفصل الدراسي الأول من الفصل الدراسي الثاني ١٩٩٠/١٩٩١ حتى الفصل الدراسي الأول ١٩٩٥/١٩٩٦ على التوالي. حيث تم أخذ الفصل الدراسي الثاني من كل عام من هذه الأعوام الدراسية والفصل الأول من العام الدراسي الذي يليه لأن الطلاب المتدربين في التربية العملية ببرنامج دبلوم التربية في الفصل الأول من العام الدراسي هم زملاء الطلاب المتدربين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي السابق له(انظر جدول رقم "١" لمزيد من التفصيل).

جدول رقم (١):

أفراد البحث وعينته من المجتمع الأصلي موزعون إلى السنوات الدراسية (حسب الفصول الدراسية والجنس) للفترة الزمنية للبحث:من الفصل الدراسي الثاني ١٩٩٠/١٩٩١ ــ الفصل الدراسي الأول ١٩٩٥/١٩٩٦*

م	السنة الدراسية	الفصل الدراسي	مجتمع البحث			أفراد البحث			
			عدد طلاب التخصص			عدد الطلاب المتدربين		المجموع	
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	الفصل	الفصلان
١	١٩٩٠/١٩٩١	الثاني	٧	٤	١١	١	٣	٤	١١
	١٩٩١/١٩٩٢	الأول	ـ	ـ	ـ	٧	ـ	٧	
٢	١٩٩١/١٩٩٢	الثاني	٤	٥	٩	٤	٢	٦	٩
	١٩٩٢/١٩٩٣	الأول	ـ	ـ	ـ	ـ	٣	٣	
٣	١٩٩٢/١٩٩٣	الثاني	٨	٦	١٤	٤	٣	٧	١٣
	١٩٩٣/١٩٩٤	الأول	ـ	ـ	ـ	٤	٢	٦	
٤	١٩٩٣/١٩٩٤	الثاني	٧	١٣	٢٠	١	٤	٥	١٣
	١٩٩٤/١٩٩٥	الأول	ـ	ـ	ـ	٣	٥	٨	
٥	١٩٩٤/١٩٩٥	الثاني	١٠	٦	١٦	٤	٤	٨	١٤
	١٩٩٥/١٩٩٦	الأول	ـ	ـ	ـ	٥	١	٦	
المجموع			٣٦	٣٤	٧٠	٣٣	٢٧	٦٠	٦٠
			٧٠			٦٠			

* جامعة البحرين، كلية التربية: قوائم بأسماء الطلبة الملتحقين بالتربية العملية بالمدارس في الفترة من الفصل الدراسي الثاني ١٩٩٠/١٩٩١ ــ الفصل الدراسي الأول ١٩٩٥/١٩٩٦ (استنساخ).
* جامعة البحرين، عمادة شؤون الطلبة، دائرة القبول والتسجيل: قوائم بأسماء طلبة دبلوم التربية من الفصل الدراسي الثاني ١٩٩٠/١٩٩١ ــ الفصل الدراسي الأول ١٩٩٥/١٩٩٦ (استنساخ).

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

التربية العملية: فترة التدريب التربوي التي يوفرها برنامج دبلوم التربيـــة لطلابـــه المتدربين والتي تتم ، عادة، بالمدارس، ويبلغ مجموع أسابيعها حوالي (١٥) أسبوعا" هي الفترة الممتدة لمقرر التربية العملية: تربية ٤٤٧.

الزيارة الصفية: الملاحظة المنظمة التي يقوم بها مشرف التربية العملية لرصـد أداء الطالب المتدرب في موقف تعليمي / تعلمي حقيقي في الميدان (المدرسة) يســتغرق خمسين دقيقة هي مدة الموقف الواحد (الحصة الواحدة).

مشرف التربية العملية: عضو هيئة التدريس بكلية التربية الـذي يقـوم بالزيـارات الصفية للطلاب المتدربين في البرنامج، ويملأ استمارة قويم لأدائهم بعد كل زيـارة صفية.

الطالب المتدرب: طالب برنامج دبلوم التربية الملتحق بالتربية العملية الـذي يكمـل تدريبا" تربويا محددا يتم بالمدارس تحت إرشاد مشرف التربية العمليـــة المختـص وتوجيهه ضمن برنامج الإعداد التربوي له بصفته معلما.

الكفايات الأدائية: البنود العشرون المتضمنة في "استمارة تقويم أداء الطالب المعلـم في التربية العملية" التي يبحث عنها مشرف التربية العملية في أثناء زياراته الصفيـة لطلاب المتدربين الذين يشرف عليهم في الميدان.

الأساليب الإحصائية:

ــ إحصاء وصفي باستخدام نسب مئوية تدون في أماكنها في البحث.

إجراءات البحث:

قام الباحث بعدة إجراءات أهمها:

ـ حصر بحوث ودراسات حول أهمية التربية العملية وموقعها في برامج إعداد المعلمين، وعلاقتها بالزيارات الصفية التي يقوم بها مشرف التربية العملية.

ـ حصر بحوث ودراسات حول توثيق مشكلة البحث وصولا إليها، إضافة إلى أمور أخرى مرتبطة بالمشكلة، كأهداف البحث، ومنهج دراسته، وأدواته، وعينته....

ـ إعداد "قائمة ملاحظة لرصد أداء الطلاب المتدربين وتحليله ونقده.

ـ تفريغ استمارات تقويم الأداء الخاصة بأفراد البحث باستخدام قائمة الملاحظة المعدة للغرض، حيث تم تفريغ استمارات الطلاب المتدربين لكل فصل دراسي من الفصول العشرة على حدة ثم تم جمع نتائج تفريغ هذه الفصول في قائمة واحدة (انظر الجدول رقم "٢" لهذه القائمة).

تحليل النتائج التي تم الحصول عليها من التفريغ وتفسيرها؛ وتقديم توصيات.

نتائج البحث:

يجمل الجدول رقم (٢) نتائج تفريغ استمارات تقويم أداء الطلاب المتدربين الستين مجموع أفراد البحث الحالي. وتجدر الإشارة هنا إلى أن مستويات سلم الترتيب الخماسي المعتمد في قائمة الملاحظة. (وهي: عال جدا، عال،متوسط،منخفض،منخفض جدا) قد تم تحويله إلى سلم تقدير ثلاثي المستويات حيث:

ــ تم دمج المستويين "عال جدا و"عال" اسفل "عال". ويشير "عال" إلـــى تمكــن الطلاب المتدربين من الكفايات الأدائية.

ــ تم دمج المستويين "منخفض" و"منخفض جدا" أسفل "منخفض". ويشير "منخفــض" إلى إخفاق الطلاب المتدربين من الكفايات الأدائية.

وبقي المستوى "متوسط" كما هو دون تعديل ليشير إلى اكتساب الطلاب المتدربيـــن الكفاية الأدائية بدرجة "وسط" وهي، كذلك، دون الدرجة المطلوبة للتمكن.

وفيما يلي تفاصيل نتائج البحث التي سيتم عرضها وفق المحورين التاليين:

جدول رقم (٢):

نتائج تفريغ "استمارات تقويم أداء الطلاب المتدربين في التربية العملية" لأفراد البحث.

م	الموقف التعليمي/التعلمي (الدرس)		نوع الأداء	مستوى الأداء						المجموع	
	الجوانب الرئيسية	الجوانب الفرعية (الأداء)	نوع الأداء (الكفايات الأدائية)	عال		متوسط		منخفض		المجموع الكلي للأداء	%
				مجموع	%	مجموع	%	مجموع	%		
أولا	تخطيط الدرس	تحديد أهداف الدرس	١ــ يراعي الشمول في الأهداف	٧٣	٢٤,٣	١٠٥	٣٥	١٢٢	٤٠,٧	٣٠٠	١٠٠
			٢- يصوغ الأهداف بدلالة سلوكية	٢٣٥	٧٨,٤	٤٣	١٤,٣	٢٢	٧,٣	٣٠٠	١٠٠
		إعداد خطة الدرس	٣- يبرز الجوانب الأساسية التي يتناولها الدرس	٢٤٢	٨٠,٧	٤٥	١٥	١٣	٤,٣	٣٠٠	١٠٠
			٤- يراعي الترابط بين جميع عناصر الدرس (الأهداف ــ المحتوى ــ الأساليب والأنشطة والوسائل ــ التقويم).	١٠٢	٣٤	٥٧	١٩	١٤١	٤٧	٣٠٠	١٠٠

تتمة الجدول رقم (٢)

م	الموقف التعليمي /التعلمي (الدرس)		نوع الأداء	مستوى الأداء						المجموع	
	الجوانب الرئيسية	الجوانب الفرعية (الأداء)	نوع الأداء	عال		متوسط		منخفض		المجموع الكلي للأداء	%
				مجموع	%	مجموع	%	مجموع	%		
ثانيا	تنفيذ الدرس	عرض موضوع الدرس	٥- يبدأ الدرس باستثارة انتباه التلاميذ أو الربط مع الخبرات السابقة	٧٤	٢٤,٧	٦١	٢٠,٣	١٦٥	٥٥	٣٠٠	١٠٠
			٦- يعمل على تحقيق أهداف الدرس وفقا للخطة المعروضة.	٢٣٧	٧٩	٥٣	١٧,٧	١٠	٣.٣	٣٠٠	١٠٠
			٧- يراعي التسلسل والترابط المنطقي بين عناصر الدرس.	٢١١	٧٠,٣٣	٦٤	٢١,٣٣	٢٥	٨,٣٤	٣٠٠	١٠٠
			٨- يختار أساليب ووسائل التدريس المناسبة في ضوء الأهداف التعليمية	١٢٦	٤٢	١٥٤	٥١,٣	٢٠	٦,٧	٣٠٠	١٠٠
			٩- يتحدث بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية واللغوية	٢١٣	٧١	٧٢	٢٤	١٥	٥	٣٠٠	١٠٠
			١٠- يستخدم المواد والوسائل التعليمية بما يحقق أهداف الدرس	٢١٦	٧٢	٧٤	٢٤,٧	١٠	٣.٣	٣٠٠	١٠٠
		المادة التعليمية	١١- يحرص على أن يكون المحتوى العلمي صحيحا ويتسم بالحداثة والإثراء العلمي	٢٨٩	٩٦,٣	١١	٣,٧	٠	٠	٣٠٠	١٠٠
			١٢- يركز على الأفكار والمفاهيم الأساسية ذات العلاقة بموضوع الدرس	٢٣١	٧٧	٦١	٢٠,٣	٨	٢,٧	٣٠٠	١٠٠

ثانيا		التفاعل داخل الصف وتعزيز أنشطة التعلم	١٣- يتقبل أفكار التلاميذ ومشاعرهم	٢٥٧	٨٥,٧	٤٠	١٣,٣	٣	١	٣٠٠	١٠٠
			١٤- يشجع التلاميذ على المناقشة والمبادرة في طرح الأسئلة	٤٩	١٦,٣	٨٤	٢٨	١٦٧	٥٥,٧	٣٠٠	١٠٠
			١٥- يستخدم التعزيز الفوري لنشاط التلاميذ وينوع صوره	٦٤	٢١,٣	٨١	٢٧	١٥٥	٥١,٧	٣٠٠	١٠٠
		تقويم التعلم	١٦- يقوم أداء التلاميذ وفقا لأهداف التعليم	١٢٠	٤٠	١٣٣	٤٤,٣	٤٧	١٥,٧	٣٠٠	١٠٠
			١٧- يستخدم وسائل التقويم المتنوعة	١٤	٤,٧	٨٧	٢٩	١٩٩	٦٦,٣	٣٠٠	١٠٠
			١٨- يوزع الأسئلة على تلاميذ الفصل	٢١٢	٧٠,٧	٧٤	٢٤,٦	١٤	٤,٧	٣٠٠	١٠٠
ثالثا		الصفات الشخصية وإدارة الصف	١٩- يتسم سلوكه بالاتزان الانفعالي والثقة بالنفس	٢٥٨	٨٦	٢٨	٩,٣	١٤	٤,٧	٣٠٠	١٠٠
			٢٠- يحافظ على مناخ مناسب للتعلم طوال	٢٥٥	٨٥	٤٢	١٤	٣	١	٣٠٠	١٠٠
المجموع				٣٤٨٣	٥٨,٠٦	١٤٤٨	٢٤,١٣	١٠٦٩	١٧,٨١	٦٠٠٠	١٠٠

أولا: محور عام، ويتضمن ثلاثة أقسام:

(أ) نتائج عامة.

(ب) نتائج تتصل بالجوانب الرئيسية للموقف التعليمي /التعلمي في قائمة الملاحظة كل على حدة.

(ت) نتائج تتصل بالجوانب الفرعية للموقف التعليمي /التعلمي (الأداء) كل على حدة.

ثانيا: محور تفصيلي، ويتعلق بالكفايات الأدائية العشرين (نوع الأداء) في قائمة الملاحظة. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه سوف تستخدم في حساب الدرجة والنسبة المئوية في كل من المحورين السابقين وأجزائهما المعادلة التالية:

الدرجة = مجموع أفراد البحث × عدد استمارات تقويم الأداء لكل فرد بالبحث × عدد الكفايات الأدائية للقسم.

= ٦٠ × ٥ × عدد الكفايات الأدائية للقسم

وفيما يلي تفصل ذلك:

أولا: المحور العام:

أ ــ نتائج عامة:

يتبين من الجدول رقم (٢):

ــ أن مجموع الكفايات الأدائية في قائمة الملاحظة عشرون كفاية.

ــ بلغت النهاية العظمى للمجموع الكلي لدرجات الكفايات الأدائية العشرين في القائمة للطلاب المتدربين أفراد البحث (٦٠٠٠) درجة (٦٠ × ٥ × ٢٠ = ٦٠٠٠ درجة). حيث أن عدد الطلاب المتدربين أفراد البحث ٦٠ فردا، ولكل منهم خمس استمارات تقويم أداء، وبكل استمارة عشرون كفاية أدائية.

ــ إن الطلاب المتدربين أفراد البحث قد نجحوا في التمكن من عدد من الكفايات الأدائية في قائمة الملاحظة؛ في حين أخفقوا في العدد الآخر منها.

ــ إن الطلاب المتدربين قد نجوا ــ بصورة عامة ــ في التمكن من ٥٩% تقريبا من الكفايات الأدائية في قائمة الملاحظة بمستوى "عال" (حصل على ٣٤٨٣ درجة)؛ وحوالي ٢٤% منها بمستوى "متوسط" (حصل على ١٤٤٨ درجة)؛ وحوالي ١٧% منها بمستوى "منخفض" (حصل على ١٠٦٩ درجة).

ب ــ نتائج تصل بالجوانب الرئيسية للم قف التعليمي /التعلمي في قائمة الملاحظة كل على حدة:

ويشمل هذا القسم الجوانب الرئيسية التالية: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، والصفات الشخصية وإدارة الصف (انظر الجدول رقم "٢").

١ ــ فيما يخص تخطيط الدرس:

ــ يتضمن هذا الجانب الرئيس أربع كفايات أدائية من رقم ١ ــ ٤.

بلغت النهاية العظمى للمجموع الكلي لدرجات هذا الجانب ١٢٠٠ درجة (٦٠ ×٥ × ٤ = ١٢٠٠ درجة).

ــ بلغت الدرجات والنسب المئوية التي حصلت عليها هذه الكفايات الأدائية لدى أفراد البحث في هذا الجانب مايلي: ٦٩١ درجة (٥٧,٥٨%) للمستوى "عال"؛ و٢٩٥ درجة (٢٤,٥٨%) للمستوى "متوسط"؛ و٢١٤ درجة (١٧,٨٤%) للمستوى "منخفض".

٢ ــ فيما يخص تنفيذ الدرس:

ــ يتضمن هذا الجانب الرئيس ١٤ كفاية أدائية من ٥ ــ ١٨.

ــ بلغت النهاية العظمى للمجموع الكلي لدرجات هذا الجانب ٤٢٠٠ درجة (٦٠ × ٥ × ١٤ = ٤٢٠٠ درجة).

ــ بلغت الدرجات والنسب المئوية التي حصلت عليها هذه الكفايات الأدائية لدى أفراد البحث في هذا الجانب مايلي: ٢٢٧٩ درجة (٥٤,٢٦%) للمستوى "عال"؛ و١٠٨٣ درجة (٢٥,٧٨%) للمستوى "متوسط"؛ و٨٣٨ درجة (١٩,٩٦%) للمستوى "منخفض".

٣ ــ فيما يخص الصفات الشخصية وإدارة الصف:

ــ يتضمن الجانب الرئيس كفايتين أدائيتين: ١٩، ٢٠؛

ــ بلغت النهاية العظمى للمجموع الكلي لدرجات هذا الجانب ٦٠٠ درجة (٦٠ × ٥ × ٢ = ٦٠٠ درجة)؛

ــ بلغت الدرجات والنسب المئوية للكفايتين الأدائيتين لدى أفراد البحث في هذا الجانب مايلي: ٥١٣ درجة (٨٥,٥%) للمستوى "عال"؛ و٧٠ درجة (١١,٦٦%) للمستوى "متوسط"؛ و١٧ درجة (٢,٨٤%) للمستوى "منخفض".

وتشير الجوانب المتصلة بالجوانب الرئيسية للموقف التعليمي / التعلمي ــ بصورة عامة ــ إلى أن الطلاب المتدربين أفراد البحث قد نجحوا في التمكن من مهارتي تخطيط الدرس وتنفيذه بمستوى "متوسط". كما أن النسب المئوية التي حصلت عليها كل من هاتين المهارتين تتفق مع النسب المئوية الواردة في "نتائج عامة" والتي أشير إليها قبل قليل، مما يدعم هذه النتيجة.

أما النتائج الخاصة بــ "الصفات الشخصية وإدارة الصف"، فبالرغم من الاختلاف البين بين درجاتها ونسبها المئوية مع الدرجات والنسب المئوية للجانبين الرئيسيين الآخرين (التخطيط والتنفيذ) ومع النتائج العامة، إلا أن تلك الدرجات والنسب المئوية تتفق ــ مع ذلك ــ في الاتجاه العام من حيث تسلسلها: عال، ومتوسط، ومنخفض على التوالي.

جـ ــ نتائج تتصل بالجوانب الفرعية للموقف التعليمي / التعلمي (الأداء) في قائمة الملاحظة كلٌ على حدة:

وتقع هذه الجوانب الفرعية أسفل الجوانب الرئيسية في قائمة الملاحظة كلٌ منها اسفل ما يتبعه (انظر قائمة الملاحظة لهذه الجوانب الفرعية وصلتها بالجوانب الرئيسة للموقف التعليمي / التعلمي المتضمنة في جدول رقم "٢").

١) **فيما يخص تحديد أهداف الدرس:**

- يشمل هذا الجانب الفرعي الكفايتين الأدائيتين رقم ١، ٢.
- بلغت النهاية العظمى للمجموع الكلي لدرجات هذا الجانب ٦٠٠ درجة (٦٠ × ٥ × ٢ = ٦٠٠ درجة).
- بلغت الدرجات والنسب المئوية التي حصلت عليها هاتان الكفايتان الأدائيتان لدى أفراد البحث مايلي: ٣٠٨ درجة (٥١,٣٣%) للمستوى "عال"؛ و١٤٨ درجة (٢٤,٦٧%) للمستوى "متوسط"؛ و ١٤٤ درجة (٢٤%) للمستوى "منخفض".

٢) **فيما يخص إعداد خطة الدرس:**

- يشمل الكفايتين الأدائيتين رقم ١، ٢.

- بلغت النهاية العظمى للمجموع الكلي لدرجات هذا الجانب ٦٠٠ درجة (٦٠ × ٥ × ٢ = ٦٠٠ درجة).

- بلغت الدرجات والنسب المئوية التي حصلت عليها هاتان الكفايتان الأدائيتان لدى أفراد البحث مايلي: ٣٤٤ درجة (٥٧,٣٣%) للمستوى "عال"؛ و١٠٢ درجة (١٧%) للمستوى "متوسط"؛ و١٥٤ درجة (٢٥,٦٧%) للمستوى "منخفض".

٣) **فيما يخص عرض الدرس:**

- يشمل ست كفايات أدائية من ٥ ــ ١٠.

- بلغت النهاية العظمى للمجموع الكلي لدرجات هذا الجانب ١٨٠٠ درجة (٦٠ × ٥ × ٦ = ١٨٠٠ درجة).

- بلغت الدرجات والنسب المئوية التي حصلت عليها هاتان الكفايتان الأدائيتان لدى أفراد البحث مايلي: ١٠٧٧ درجة (٥٩,٨٤%) للمستوى "عال"؛ و٤٧٨ درجة (٢٦,٥٥%) للمستوى "متوسط"؛ و٢٤٥ درجة (١٣,٦١%) للمستوى "منخفض".

٤) **فيما يخص الإدارة العملية:**

- يشمل الكفايتين الأدائيتين رقم ١١، ١٢.

- بلغت النهاية العظمى للمجموع الكلي لدرجات هذا الجانب ٦٠٠ درجة (٦٠ × ٥ × ٢ = ٦٠٠ درجة).

- بلغت الدرجات والنسب المئوية التي حصلت عليها هاتان الكفايتان الأدائيتان لدى أفراد البحث مايلي: ٥٢٠ درجة (٨٦,٦٧%) للمستوى

"عال"؛ و٧٢ درجة (١٢%) للمستوى "متوسط"؛ و٨ درجات (١,٣٣%) للمستوى "منخفض".

٥) فيما يخص التفاعل داخل الصف وتعزيز أنشطة التعلم:

- ويشمل ثلاث كفايات أدائية ١٣، ١٤، ١٥.
- بلغت النهاية العظمى للمجموع الكلي لدرجات هذا الجانب ٩٠٠ درجة (٦٠ × ٥ × ٣ = ٩٠٠ درجة).
- بلغت الدرجات والنسب المئوية التي حصلت عليها هذه الكفايات الأدائية لدى أفراد البحث مايلي: ٣٧٠ درجة (٤١,١١%) للمستوى "عال"؛ و٢٠٥ درجة (٢٢,٧٨%) للمستوى "متوسط"؛ و٣٢٥ درجة (٣٦,١١%) للمستوى "منخفض".

٦) فيما يخص تقويم التعلم:

- ويشمل ثلاث كفايات أدائية ١٦، ١٧، ١٨.
- بلغت النهاية العظمى للمجموع الكلي لدرجات هذا الجانب ٩٠٠ درجة (٦٠ × ٥ × ٣ = ٩٠٠ درجة).
- بلغت الدرجات والنسب المئوية التي حصلت عليها هذه الكفايات الأدائية لدى أفراد البحث مايلي: ٣٤٦ درجة (٣٨,٤٥%) للمستوى "عال"؛ و٢٩٤ درجة (٣٢,٦٧%) للمستوى "متوسط"؛ و٢٦٠ درجة (٢٨,٨٨%) للمستوى "منخفض".

٧) فيما يخص الصفات الشخصية وإدارة الصف:

انظر ٣ / ب من المحور العام للنتائج ص (١٨) من البحث حيث أن هذا القسم هـو نفسه الجزء المشار إليه في ٣ / ب.

وتشير النتائج المتصلة بالجوانب الفرعية للموقف التعليمي / التعلمي لدى الطـلاب المتدربين أفراد البحث إلى:

- تقارب أداء الطلاب المتدربين تقريبا في كل من: تحديد أهداف الدرس، وإعـداد خطة الدرس، وعرض الدرس، حيث تراوحت النسبة المئوية لهذه الجوانب بين ٥١% ــ ٥٩% ــ تقريبا. وقد يكون هذا ناتجا عن الترابط العضوي والوثيـق بين ما خطط له الطلاب المتدربين من دروس وبين ما نفذوه خـلال المواقـف التعليمية/التعلمية التي قاموا بتدريسها.
- إن تمكن الطلاب المتدربين من كل من: تحديد أهداف الدرس، وإعـداد خطـة الدرس وعرض الدرس قد حصل على مستوى "متوسط". وهذه النتيجة تبيـن أن مستوى الطلاب المتدربين في هذه الجوانـب ليـس بالمسـتوى المطلـوب او المرغوب فيه.
- ارتفاع النسبة المئوية " للمادة العلمية" حيث حصلت على نهاية المستوى "عال". وقد يكون هذا راجعا إلى الصياغة اللغوية للكفايتين الأدائيتين الخاصتين بـهذا الجانب الفرعي، كما سيأتي بيانه عند تناول المحور التفصيلي من النتائج.
- تدني النسبة المئوية للجانب الفرعي الخاص بـ "تقويم التعلم" حيث حصل علـى مستوى "منخفض". وهذا يشير إلى تدني درجة استفادة الطلاب المتدربين مـن المقررات الدراسية ذات الصلة بهذا الجانب وخصوصا مقـررات: المنـاهج، وطرائق التدريس، والتقويم التربوي، وتكنولوجيا التعليم.

- أما ما يخص جانب " الصفات الشخصية وإدارة الصف"، فيمكن الرجوع إلى ٣/ب من المحور العام لنتائج البحث ص(١٨) منه.

ثانيا: المحور التفصيلي:

يوضح الجدول رقم (٢) مايلي:

أ. نجح الطلاب المتدربون أفراد البحث في التمكن من إثنتي عشرة كفاية أدائية من الكفايات العشرين في قائمة الملاحظة بالبحث بمستوى "عـال"، وهـي تنازليا الكفايات الأدائية:

١١ (٩٦,٣%)؛ و١٩ (٨٦%)؛ و ١٣ (٨٥,٧%)؛ و٢٠ (٨٥%)؛

و٣ (٨٠,٧%)؛ و٦ (٧٩%)؛ و٢(٧٨,٤%)؛ و١٢ (٧٧%)؛

و١٠ (٧٢%)؛ و٩ (٧١%)؛ و١٨ (٧٠,٧%)؛ و٧ (٧٠,٣٣%).

وتمثل هذه الكفايات الأدائية الأثنتي عشرة نسبة ٦٠% من مجموع الكفايات الأدائية في قائمة الملاحظة الخاصة بالبحث.

وتوضح هذه النتيجة أن برنـامج دبلـوم التربيـة الـذي تقدمـه كليـة التربية/جامعة البحرين قد نجح في مساعدة طلابه المتدربين في التمكن من كل من: الحرص على المحتـوى العلمـي الصحيـح (١١*)؛ والاتـزان الانفعالي والثقة بالنفس (١٩)؛ وتقبل أفكار التلاميـذ ومشـاعرهم (١٣)؛ والحفاظ على مناخ مناسب للتعلم (٢٠)؛ وإبراز الجوانب الأساسية للموقف (٣)؛ وتحقيق أهداف الموقف وفق الخطة المعدة (٦)؛ وصياغة الأهـداف بدلالات سلوكية (٢)؛والتركيز على الأفكار والمفاهيم الأساسـية للموقـف

* ارتفاع النسبة المئوية لهذه الكفاية يمكن إرجاعه إلى صياغتها حيث أن كلمة "يحرص" يصعب قياسها بصورة دقيقة في الموقف التعليمي/التعلمي، فتعطى، عادة، درجة عالية لأن الطالب المتدرب "يحرص" على المحتوى العلمي الصحيح (انظر التوصية رقم ٣).

(١٢)؛ واستخدام المواد والوسائل المساعدة على تحقيق الأهداف (١٠)؛ التحدث بلغة سليمة خالية من الأخطاء (٩)؛ وتوزيع الأسئلة على تلاميذ الصف (١٨)؛ ومراعاة التسلسل والترابط المنطقي بين عناصر الموقف (٧).

كما تشير النتيجة أيضا إلى أن البرنامج المذكور قد استخدم إجراءات تعليمية وتدريبية مناسبة وفعالة عند تناول الأمور الأثني عشر الخاصة بالكفايات الأدائية الأثنتي عشرة المشار إليها، مما ساعد الطلاب المتدربين على التمكن من هذه الكفايات بمستوى "عال".

ب. تمكن الطلاب المتدربون أفراد البحث من كفايتين أدائيتين بمستوى "متوسط" وهما الكفايتان ٨، ١٦ اللتان حصلتا على ٥١,٣% ، ٤٤,٣% على التوالي. وهما خاصتان بـ: اختيار أساليب تدريس ووسائل مناسبة للأهداف، وتقويم أداء التلاميذ وفقا لأهداف التعليم. وتمثل هاتان الكفايتان الأدائيتان نسبة ١٠% من مجموع الكفايات الأدائية في قائمة الملاحظة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن برنامج الدبلوم قد وظف عددا من إجراءات تدريبية وتعليمية ذات فعالية محدودة لم تساعد الطلاب المتدربين على التمكن من الكفايات الأدائية المتصلة بها هذه الإجراءات بمستوى مطلوب ومرغوب فيه.

ت. أخفق لطلاب المتدربون أفراد البحث من التمكن من ست كفايات أدائية من الكفايات العشرين في قائمة الملاحظة الخاصة بالبحث، حيث حصلت كل من هذه الكفايات على مستوى "منخفض". وهذه الكفايات هي:

١٧ (٦٦,٣%)؛ و١٤ (٥٥,٧%)؛ و٥ (٥٥%)؛

و١٥ (٥١,٧%)؛ و٤ (٤٧%)؛ و١ (٤٠,٧%).

وتمثل هذه الكفايات نسبة ٣٠% من مجموع الكفايات الأدائية في قائمة الملاحظة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن برنامج دبلوم التربية الذي تقدمه كلية التربية/جامعة البحرين قد أخفق في مساعدة طلابه المتدربن على التمكن من كل من: استخدام وسائل تقويم متنوعة (١٧)؛ وتشجيع التلاميذ على المناقشة والمبادأة (١٤)؛وتوظيف الإثارة في بداية الموقف (٥)؛ واستخدام التعزيز الفوري وتنويع صوره (١٥)؛ والربط بين عناصر الموقف في الخطة (٤)؛ وتوفير الشمول في أهداف الموقف (١). وبمعنى آخر، إن برنامج الدبلوم قد اعتمد في عدد من إجراءاته التدريبية والتعليمية على إجراءات غير وظيفية وغير عملية مما يمكن أن يشير إلى أن هذه الإجراءات قد اتسمت باللفظية وأكدت جوانب نظرية اكثر منها عملية ووظيفية إلى حد كبير، مما انعكس سلبا على تمكن الطلاب المتدربين من هذه الكفايات الأدائية بالمستوى المطلوب والمرغوب فيه من التمكن.

كما يمكن الاستنتاج من نتائج المحور التفصيلي لنتائج البحث انه بالرغم من أن جوانب الموقف لتعليمي/التعلمي وعناصره مترابطة ومتداخلة ومتفاعلة بحكم وحدة هذا الموقف، إلا أن عددا من الكفايات الأدائية الخاصة بهذه الجوانب والعناصر ــ في قائمة الملاحظة الخاصة بالبحث ــ تبدو مترابطة ومتداخلة ومتفاعلة بصورة أكثر وضوحا. وهذا الاستنتاج يمكن ملاحظته بشكل بين من النسب المئوية التي حصلت عليها هذه الكفايات. وهذا ما يؤكد توافق نتائج البحث واتساقها مع بعضها البعض. فعلى سبيل المثال:

ث. انخفاض النسبة المئوية لكل من الكفايتين الأدائيتين رقم ١ (الشـــمول فـــي الأهداف، ٢٤,٣%)، والكفاية ١٧(وسائل التقويم المتنوعة، ٤,٧%). وذلـــك بحكم الترابط العضوي بين شمول مجالات الاهداف، واستخدام وسائل تقويم متنوعة وشاملة في الموقف التعليمي/ التعلمي.

ج. تقارب النسبة المئوية لكل من الكفايات الأدائية رقم ٢(الصياغة الســـلوكية للأهداف، ٧٨,٤%)، والكفاية ١٠(مناســـبة المـــواد والوســـائل التعليميـــة للأهداف، ٧٢%)، والكفاية رقم ٦ (تنفيذ الخطة حسب إعدادهـــا، ٧٩%). وهذا يشير إلى أن الطالب المتدرب قد اختار مواد ووســـائل تعليميـــة فـــي ضوء الأهداف التي حددها لموقفه التعليمي /التعلمي. كما يشير هذا ــ كذلك ــ إلى أن تنفيذ الموقف قد تم حسب الخطة التـــي أعدهـــا هـــذا الطـــالب المتدرب.

ح. تقارب النسبة المئوية للكفايتين الادائيتين رقم ٣ (الجوانب الأساســـية فـــي الدرس، ٨٠,٧%)، و١٢ (التركيز على المفاهيم والأفكار الأساســـية فـــي الدرس، ٧٧%)ز وهذا يوضح أن الطلاب المتدربين أفراد البحث يؤكـــدون المفاهيم والأفكار الأساسية لموضوع الدرس التي أبرزوهـــا فـــي خطـــط دروسهم والتي أخذت أصلا مـــن محتـــوى الموضـــوع المـــراد تدريســـه والمتضمن ــ بالدرجة الأولى ــ في الكتاب المدرســـي الخـــاص بالمـــادة الدراسية التي يقومون بتدريسها. وهذا يشير ــ أيضا ــ إلـــى أن هـــؤلاء الطلاب المتدربين يعدون خطط مواقفهم التعليمية / التعلمية بالرجوع إلـــى الكتاب المدرسي لمادتهم الدراسية. كما يعرضون دروســـهم خـــلال هـــذه المواقف بالاستناد إلى ما تم تخطيطه لها مماهو موجود محتواه أصلا فـــي هذا الكتاب المدرسي.

خ. تقارب النسبة المئوية لكل من الكفايات الأدائية ١٣ (تقبل الأفكار والمشاعر،٨٥,٧%)، و٢٠ (المناخ التعلمي الإيجابي،٨٥%)، و١٩ (الاتزان الانفعالي والثقة بالنفس، ٨٦%)، وهذا يبين ــ بصورة عامة ــ توافر تفاعل إيجابي خلال تلك المواقف التعليمية /التعلمية وخصوصا اللفظي منه (أي التفاعل اللفظي خلال الموقف).

توصيات البحث:

في ضوء كل ما سبق، يقدم البحث الحالي التوصيات التالية إسهاما منه في تطوير الزيارات الصفية ضمن السعي لتطوير التربية العملية في برنامج دبلوم التربية في جوانبها المختلفة. وسيتم تقديم كل توصية بالإشارة إلى النتيجة التي تم التوصل إليها من البحث الحالي والمرتبطة بها وذلك في "المحور التفصيلي" لهذه النتائج:

١ــ زيارة تفعيل الجانب العلمي للإجراءات التدريبية والتعلمية التي توفر لمساعدة الطلاب المتدربين على كيفية اختيار كل من: أساليب تدريس ووسائل مناسبة للأهداف من جهة، ووسائل تقويم ملائمة لهذه الأهداف من جهة أخرى وذلك في المقررات الدراسية ذات الصلة خصوصا مقررات: المناهج، وطرائق التدريس،والتقويم التربوي. إضافة إلى زيادة تأكيد مشرف التربية العملية خلال زياراته الصفية على الصورة العملية لهذين الأمرين المذكورين أعلاه دون الاكتفاء بتوجيه النقد أو الوعظ ذي الطابع اللفظي (ترتبط هذه التوصية بالنتيجة "ب ").

٢ــ إعادة النظر في الإجراءات التدريبية والتعلمية القائمة حاليا والمتصلة بكل من الكفايات الأدائية: استخدام وسائل تقويم متنوعة، وتشجيع التلاميذ على المناقشة

والمبادأة، وتوظيف الإثارة في بداية الموقف التعليمي /التعلمي، واستخدام التعزيز الفوري وتنويع صوره، والربط العضوي بين عناصر الموقف في الخطة، وتوفير الشمول في أهداف الموقف. بحيث يتم تبني إجراءات تدريبية وتعلمية تستند ــ بصورة أكبر ــ إلى جانب تطبيقي دقيق وتنفيذها وتوفير وقت كاف من أجل مساعدة جميع الطلاب المتدربين على التدرب على هذه الكفايات خلال أنشطة المقررات الدراسية ذات الصلة. وفي هذا الصدد، يُقترح استخدام إجراءات وظيفية محددة مثل: زيادة مواقف التدريس المصغر التي يؤديها الطلاب المتدربون خلال المحاضرات، وزيادة الاهتمام بتنفيذ دروس توضيحية (demonstration lessons) يمكن لمدرس المقرر الدراسي ان يؤديها باستخدام أداء الأدوار (Role - Playing)، أو من خلال أشرطة متلفزة معدة خصيصاً للغرض عملاً بالمبدأ التربوي: "لا تقل لهم فقط بل أرهم".

واستكمالاً لهذا الأمر، يتم تأكيد هذا الجانب التطبيقي الوظيفي، وملاحظته ومتابعته بصورة دقيقة من قبل مشرف التربية العملية خلال زياراته الصفية لطلابه المتدربين (ترتبط هذه التوصية بالنتيجة جـ).

٣ـ إعادة صياغة الكفاية الأدائية (١١) لتكون أكثر وضوحاً وتحديداً حتى يمكن ملاحظتها بشكل دقيق وبالتالي تقويمها بصورة دقيقة كذلك خلال الزيارة الصفية. وتقترح الصياغة التالية لهذه الكفاية: "يقدم محتوى علمياً صحيحاً يتصف بالحداثة والثراء العلمي" (ترتبط هذه التوصية بالنتيجة "أ").

٤ـ إعادة صياغة الكفاية الأدائية (١٥) حيث تصبح كفايتين وليست واحدة كما هي الآن وذلك لتيسير ملاحظتها وتقويمها خلال الزيارة الصفية. وتقترح الصياغة التالية:

ــ "يستخدم التعزيز الفوري لنشاطات التلاميذ".

ـ "ينوع صور التعزيز لأنشطة التلاميذ خلال الموقف" (ترتبط هذه التوصية بالنتيجة جـ).

٥ ـ تشكيل لجنة من الأقسام المعنية بكلية التربية /جامعة البحرين تتولى مهمة إعادة صياغة بنود "استمارة تقويم أداء الطالب المعلم في التربية العملية" المستخدمة حالياً في تقويم الأداء بالزيارات الصفية في برنامج دبلوم التربية وذلك في ضوء نتائج البحث الحالي وتوصياته. ويمكن أن تتضمن الاستمارة المعاد صياغتها قسماً وصفياً إلى جانب القسم المعتمد على الأرقام (سلم الترتيب الخماسي المعمول به في الاستمارة الحالية).

٦ ـ رفع مستوى التوقع من نتائج الأنشطة العملية التي يؤديها طلاب برنامج دبلوم التربية العملية خلال الممارسات والتدريبات الخاصة بمتطلبات المقررات الدراسية للبرنامج التي تتم في المحاضرات.

بحوث مقترحة:

تحليل استمارات تقويم أداء الطالب المعلم في التربية العملية ببرنامج دبلوم التربية كما يملؤها مشرفو وزارة التربية والتعليم.

مراجع البحث:

أ ــ المراجع العربية:

- إبراهيم حسن الطوبجي وسعد بن محمد الحريقي: "الصعوبات التي تواجه طلاب التربية العملية عند استخدام الوسائل التعليمية". مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة (مصر)، العدد الحادي والعشرون، يناير ١٩٩٣، ص ٤٥ ــ ٩٨.
- ابراهيم عباس نتو وعبد علي محمد حسن (١٩٩١) أهداف التعليم الجامعي. بحث قدم في المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية / جامعة البحرين، ٧ ــ ٩ مايو ١٩٩١(استنساخ).
- تيسير النهار وآخرون (١٩٩٥) نحو منحى جديد لبرنامج التربية العملية في الجامعات الأردنية. ورقة عمل قدمت للمؤتمر التربوي العربي "تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين". عمان ٢ ــ ٥ / ١٠ / ١٩٩٥ (استنساخ).
- جامعة البحرين، عمادة شؤون الطلبة، دائرة القبول والتسجيل: قوائم بأسماء طلبة دبلوم التربية من الفصل الدراسي الثاني ١٩٩٠ / ١٩٩١ ــ الفصل الدراسي الأول ١٩٩٥ / ١٩٩٦ (استنساخ).
- ـــــــــــ ، كلية التربية: قوائم بأسماء الطلبة الذين يتابعون التربية العملية بالمدارس في الفترة من الفصل الدراسي الثاني ١٩٩٠ / ١٩٩١ ــ الفصل الدراسي الأول ١٩٩٥ / ١٩٩٦ (استنساخ).

-ـــــــــــ ، ـــــــــــ ، (١٩٨٩) برنامج بكالوريوس التربية نظام معلم الفصل بين النظرية والتطبيق. بحث قدم في المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية / جامعة البحرين ١٦ــ١٨ مايو ١٩٨٩ (استنساخ).

-ـــــــــــ ، ـــــــــــ ، قسم التربية (١٩٩٠) الحلقة الدراسية حول التربية العملية لنظام معلم الفصل ٢٠ ــ ٢١ فبراير ١٩٩٠: التقرير الختامي والتوصيات (استنساخ).

-ـــــــــــ ، ـــــــــــ ، (١٩٩٥) تقرير بخصوص تطوير برنامجي دبلوم التربية والتخصص الفرعي في التربية (استنساخ).

-رجب أحمد الكلزة وحسين بدر: "تقويم بعض جوانب برنامج إعداد معلم الفصل بكلية التربية جامعة البحرين". مجلة كلية التربية بالمنصورة. العدد الرابع عشر. الجزء الأول، إبريل ١٩٩٠، ص ١ ــ ٧٥. كلية التربية / جامعة المنصورة، مصر.

-رفيقة سليم حمود (١٩٩١) واقع طرائق التدريس وتقنيات التعليم وأساليب التقويم المستخدمة في جامعة البحرين. بحث قدم في المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية / جامعة البحرين ٧ــ ٩ مايو ١٩٩١(استنساخ).

-زهراء عيسى الزيرة: "البنائية Construction: دعوة للحوار لتجديد مناهج البحث والتقويم في التربية العملية". مستقبل التربية العربية. المجلد الأول. العدد الرابع. اكتوبر ١٩٩٥. ص ١٨٥ ــ ٢٠٢. القاهرة: مركز ابن خلدون للدراسات الانمائية.

-زينب علي محمد عمر "مشكلات التدريب الميداني التي تواجه هيئة التدريس". صحيفة التربية. السنة الرابعة والثلاثون. اكتوبر ١٩٨٢، العدد الأول. ص ٦٤ ــ ٦٧. رابطة خريجي معاهد وكليات التربية (مصر).

-سهير زكريا فودة: "تقويم مهارات اختيار وصياغة واستخدام الأهداف الإجرائية عند إعداد الدروس لدى طالبات الأقسام العلمية بكلية التربية للبنات بجدة ". دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد الحادي والعشرون، سبتمبر ١٩٩٣. ص ١١٢ ــ ١٤٥، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة مصر.

-صلاح صادق صديق: " مهارات وسمات طالب التربية العملية والمشكلات والصعوبات التي تحد من اكتسابها: بحث ميداني". التربية. العدد الثالث. السنة الثانية. ديسمبر ١٩٨٤ / ربيع الأول ١٤٠٥هـ، ص ٩٢ ــ ١٢٠ كلية التربية،جامعة الأزهر، مصر.

- عباس أديبي وحسين بدر (١٩٨٩) دراسة مشكلات التربية العملية لطلاب برنامج بكالوريوس التربية / نظام معلم الفصل ــ البحرين. بحث قدم في المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية / جامعة البحرين ١٦ ــ ١٨ مايو ١٩٨٩ (استنساخ).

- عبد الله محمد حسن الهذلي: "مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين". المجلة التربوية. العدد الخامس والثلاثون. المجلد التاسع. ربيع ١٩٩٥. ص ١٤٥ ــ ١٧٣. الكويت: مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

-عبد الهادي أحمد عبد الرزاق: "التربية العملية في كلية التربية بالفيوم بين الواقع والمأمول: دراسة ميدانية". دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد الثالث والعشرون. سبتمبر ١٩٩٣. ص ١٢٣ ــ ١٦٧. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر.

-عبد علي محمد حسن ومبارك علي الجنيد: "واقع التربية العملية ببرنامج بكالوريوس التربية (نظام معلم الفصل) بالبحرين: دراسة تحليلية تقويمية". دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد العاشر، فبراير ١٩٩١، ص ٥٧ ــ ٩١، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر.

-غدنانة سيف المقبل البنعلي: "مستوى أداء الطلبة المعلمين بجامعة قطر في مهارات قراءة الخرائط الجغرافية". المجلة التربوية. العدد الثامن والثلاثون. المجلد العاشر. شتاء ١٩٩٦، ص ١٣١ ــ ١٨٩ الكويت: مجلس النشر العلمي،جامعة الكويت.

-فهيمة سليمان عبد العزيز: "فعالية نموذج مقترح لتطوير برنامج التربية العملية الميدانية بكلية التربية المتوسطة بجيزان". دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد الثامن عشر. يناير ١٩٩٣. ص ٥٤ ــ ٨١. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر.

-لورنس بسطا زكري (١٩٨٩) تقويم طلبة ومشرفي التربية العملية للإعداد النظري وأثره على الممارسات التدريسية لمعلم الفصل. بحث قدم في المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية /جامعة البحرين ١٦ ــ ١٨ مايو ١٩٨٩ (استنساخ).

- ـــــــــــــ (١٩٩١) آراء الطلبة المعلمين بجامعة البحرين في بعض قضايا التعليم الجامعي: دراسة استطلاعية. بحث قدم في المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية /جامعة البحرين ٧ ــ ٩ مايو ١٩٩١ (استنساخ).

- محمد بن راشد الشرقي: "المعيقات التي تواجه معلمي العلوم في أدائهم التدريسي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض". المجلة التربوية. العدد الثامن والعشرون. المجلد السابع. صيف ١٩٩٣، ص ١٤٣ ــ ١٨٥. الكويت: مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

- محمد حسين سالم صقر: "تقويم برنامج التدريب العملي بكلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية بالسودان". دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد الثلاثون، فبراير ١,٩٩٥، ص ٢٨٧ ــ ٣١٠. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر.

- محمد عبد القادر أحمد (١٩٩١) بعض مشكلات التعليم الجامعي واقتراح حلول لها. بحث قدم في المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية /جامعة البحرين ٧ ــ ٩ مايو ١٩٩١ (استنساخ).

- ـــــــــــــ : "الأخطاء الشائعة في أداء طلبة التربية العملية في تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الثانوية في دولة البحرين من وجهة نظر المشرف عليهم: دراسة مسحية وصفية". دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد الثامن والعشرون. اكتوبر ١٩٩٤، ص ١٠٧ ــ ١٤٢. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر.

-ملاك محمد السليم وتوحيدة عبد العزيز علي: "العلاقة بين درجات التحصيل في مواد الإعداد التربوي والتربية العملية لطالبات كلية التربية للبنات بالرياض". دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد السابع والعشرون. أغسطس ١٩٩٤. ص ١٨٥ ـ٢١٥. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر.

-ممدوح محمد سليمان وعبد علي محمد حسن (دون تاريخ) من مشكلات معلم الفصل في عامه الأول إلى تطوير برنامج إعداده بجامعة البحرين (استنساخ).

-مياز خليل الصباغ: "تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بالرياض والتعرف إلى المشكلات التي تعترضه". دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد الحادي عشر. يوليو ١٩٩١. ص ٧٧ ـ ١١٤. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر.

-ناصر حسين الموسوي: "خطط المواقف التعليمية /التعلمية في برنامج بكالوريوس التربية /نظام معلم الفصل بكلية التربية جامعة البحرين: دراسة تحليلية تقويمية". مجلة كلية التربية. العدد الحادي والعشرون. يناير ١٩٩٣. ص١٥١ ـ ١٧٢. كلية التربية /جامعة المنصورة، مصر.

- ــــــــــ : "الأنشطة الكتابية الصفية بين ما ينبغي أن يكون وبين ما يمارسه التلاميذ". المجلة التربوية. العدد الحادي والثلاثون. المجلد

الثامن. ربيع ١٩٩٤. ص ١٣١ ــ ١٦٦ الكويت: مجلس النشـــر العلمي، جامعة الكويت.

-نعمان الموسوي وناصر شهاب (١٩٩٤) تقديـــرات طلبـــة الجـــامعيين لأداء أساتذتهم في بعـــض المقـــررات التربويـــة وعلاقتـــها ببعـــض المتغيرات. بحث قدم في المؤتمر العلمي الثالث لكليـــة التربيـــة /جامعة البحرين ٣ ــ ٥ مايو ١٩٩٤م (استنساخ).

-وضحى علي السويدي وإبراهيم عبد الفار: "دراسة تحليلية لبعض المشـــكلات التي تواجه الطلبة المعلمين ضمن برنامج التربية العمليـــة بكليـــة التربية جامعة قطر". دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد التاسع والعشرون. ديسمبر ١٩٩٤. ص ١٩٢ ــ ٢٣٢. الجمعيـــة المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر.

ب ــ المراجع الأجنبية:

- Brown, Georg (1978) Microteaching: A Programme of Teaching Skills. London: Methuen.
- Cohen, Louis &Manion, Lawrence (1977) A Guid to Teaching Practice. London: Methuen.
- Coqblin, A &Quincy – A (1983) Teaching Personnel in initial Vocational training in France (ERIC 1996).
- Fontana, David (1985) Classroom Control. London: The British Psychological Society.
- Gosden, Peter: "The James Report and recent History". In: John B. Thomas (1990) (ED) British Universities &Teacher Education: A Century of Change. London: The Falmer Press. PP. 73 – 86.

- Hale, Marilyn (1992) Perception of Participants Regrading the Scarborough Board of Education's Teacher Apprenticeship Program (ERIC, 1996).
- Indiana University, School of Education (1989) A Handbook for Student Teaching and Practicum.
- Isaq, S. &Michael, W. (1982) Handbook in Research and Education. Second Edition. California: Edits Publishers.
- Krejcie, R.V. &Morgan, D.W: "Determining Samples for Research Activites". Educational and Psychological Measurement, 1970, 30, pp. 607 – 610.
- Kyriacou, Chris (1988) Effective Teaching in schools. Oxford: Basil Blackwell.
- Mc Manus, Mick (1989) Troublesome Behavior in the Classrooms: A Teachers' Survival Guide. London: Routlege.
- Rosenshine, Barak et al: "Teaching Students to Generate Questions: A Review of the Intervention Studies." Review of Educational Research, Summer 1996, Vol. 66, No 2, pp. 181 – 221.
- State of Bahrain, University of Bahrain (1993) 1993 – 1994 Catalogue.
- Sutherland, Margaret B.: "Teacher Education in Northern Ireland." In: John B. Thomas (1990) (ED) British Universities &Teacher Education: A Century of Change. London: The Falmer Press. PP. 106 – 124.
- Walker, Rob &Adelman, Clem (1987) A Guide to Classroom Observation. London: Methuen.

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة البحرين

كلية التربية

استمارة تقويم أداء الطالب المعلم في التربية العملية

اسم الطالب: .... التاريخ: ....

اسم المدرسة: .... الصف، الشعبة: ....

موضوع الدرس: .... رقم الزيارة: ....

الحصة: ....

أولاً: تخطيط الدرس:

الأداء	نوع الأداء	مستوى الأداء				
		٥	٤	٣	٢	١
تحديد أهداف الدرس	١ ـ يراعى الشمول في الأهداف					
	٢ ـ يصوغ الأهداف بدلالة سلوكية					
تحديد المادة العلمية	٣ ـ يبرز الجوانب الأساسية التي يتناولها الدرس					
كتابة خطة الدرس	٤ ـ يراعى الترابط بين جميع عناصر الدرس (الأهداف ـ المحتوى ـ الأساليب ـ والأنشطة ـ الوسائل ـ التقويم)					

ملاحظة:

الرجاء وضع العلامة ( ) في الخانة المناسبة لمستوى الأداء، علماً بأن (٥) تعني أن مستوى الأداء "ممتاز"، (٤) تعني "جيد"، (٣) تعني "متوسط" (٢) تعني "دون المتوسط"، (١) تعني "ضعيف".

ثانياً: تنفيذ الدرس:

الأداء	نوع الأداء	مستوى الأداء				
		٥	٤	٣	٢	١
التقديم للدرس	٥ ـ يبدأ الدرس باستثارة انتباه التلاميذ أو الربط مع الخبرات السابقة.					
المادة العلمية	٦ ـ يحرص على أن يكون المحتوى العلمي صحيحا ويتسم بالحداثة والإثراء العلمي.					
	٧ ـ يركز على الأفكار والمفاهيم الأساسية ذات العلاقة بموضوع الدرس.					
عرض موضوع الدرس	٨ ـ يعمل على تحقيق أهداف الدرس وفقا للخطة المعروضة.					
	٩ ـ يراعي التسلسل والترابط المنطقي بين عناصر الدرس.					
	١٠ ـ يختار أساليب التدريس ووسائله المناسبة في ضوء الأهداف التعليمية.					
	١١ ـ يتحدث بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية واللغوية.					
التفاعل اللفظي داخل الصف	١٢ ـ يتقبل أفكار التلاميذ ومشاعرهم.					
	١٣ ـ يشجع التلاميذ على المناقشة والمبادرة في طرح الأسئلة.					
المواد والوسائل التعليمية	١٤ ـ يستخدم المواد والوسائل التعليمية بما تحقق أهداف الدرس.					

الأداء	نوع الأداء	مستوى الأداء				
		٥	٤	٣	٢	١
تعزيز أنشطة التعلم	١٥ ـ يستخدم التعزيز الفوري لنشاطات التلاميذ وينوع صوره.					
تقويم التعلم	١٦ ـ يقوم أداء التلاميذ وفقاً لأهداف التعليم.					
	١٧ ـ يستخدم وسائل التقويم المتنوعة.					
	١٨ ـ يوزع الأسئلة على تلاميذ الفصل.					

ثالثاً: الصفات الشخصية وإدارة الصف:

الأداء	نوع الأداء	مستوى الأداء				
		٥	٤	٣	٢	١
الصفات الشخصية	١٩ ـ يتسم بسلوكه بالاتزان الانفعالي والثقة بالنفس.					
	٢٠ ـ يحافظ على مناخ مناسب للتعلم طوال الحصة.					
	المجموع الكلي					

اسم المشرف (الموجه): ....

التوقيـــــــــــــــع: ....

* تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٧/٧/٢٣.

الحرية والمسؤولية الأخلاقية عند المعتزلة

د.محمود خضرة

قسم الفلسفة – كلية الآداب

جامعة دمشق

الملخص

بحث المعتزلة مفهوم الحرية في ثلاثة مستويات هي:

أولاً: المستوى الميتافيزيقي وأقصد به العدل الإلهي وعلاقته بحرية الإنسان فقالوا:

إن الله منزه عن الظلم لأن الظلم نقص، فالله إذن عادل لأن العدل كمال وعدالته تقتضي ألا يحاسب الإنسان على فعل مجبر عليه، وإذا كان الله يسأل الإنسان عن فعله فعدالته تقتضي أن يكون الإنسان حراً.

ثانياً: المستوى الإنساني وأقصد به الأساس السيكولوجي الذي يؤكد بداهة الشعور بالحرية وهنا يبرهن المعتزلة على وجود الحرية من خلال شعور الإنسان بقدرته على الفعل، لا يجوز إنكار هذا الشعور لأنه إنكار للضرورة، إذ لولا صلاحية القدرة على الفعل، لما أحس الإنسان من نفسه ذلك، فالإنسان إذن حر مسؤول.

ثالثاً: المستوى الواقعي الطبيعي وأقصد به وجه العلاقة بين الضرورة الطبيعية وحرية الإنسان وعلاقتهما بالإرادة الإلهية، وهنا يبرهن المعتزلة على حرية الإنسان، وإن الضرورة الطبيعية التي خلقها الله لا تلغي حرية الإنسان، ولا تنفي عنه المسؤولية ولهذا درس المعتزلة الفعل المتولد الناجم عن فعل أول ورأوا أن الفاعل الأول باعتباره حرا يتحمل المسؤولية عن نتائج فعله الأول الذي مر بسلسلة من الأفعال الأخرى عبر عن علاقتها بالمسببات الطبيعية وذلك حتى لا يفتح الباب للتهرب من المسؤولية، وهنا يضيق المعتزلة دائرة القضاء والقدر الإسلامية، حتى لا تكون مدخلا يحتج به من يخطئ.

ولهذا أقول إن المعتزلة حاولوا أن يتوصلوا لوضع نظرية أخلاقية قائمة على حرية الإدارة الإنسانية.

مقدمة في نشوء فرقة المعتزلة:

نشأت أولى الفرق الإسلامية في القرن الأول الهجري، بسبب الصراعات السياسية الدامية التي حدثت في المجتمع العربي الإسلامي بعد وفاة الرسول (صلعم) ولأسباب قبلية واقتصادية وسياسية تعددت موقف المسلمين من هذه الصراعات (فوقفت طائفة في الطرف الأول منها ووقفت ثانية ضدها في الطرف الآخر)[١]، (وكفرَ الخوارج الطرفين المقتتلين) [٢] ووقفت على الحياد (...... المرجئة فأرجأت الأمر إلى الله، يحكم وحده بينهما) [٣] وعللت المجبرة حدوث هذا الصراع فأرجعته إلى إرادة الله وقالت: (الإنسان مجبر في كل ما يفعل) [٤] بينما قالت القدرية الأوائل الإنسان حر مسؤول عما يفعل) [٥]، وهذه الفروق الدينية الناشئة في قلب الصراع هي في الأصل أحزاب سياسية) [٦] وقد رافق نشوءها جملة من الأسئلة أهمها:

لماذا تصارع المسلمون وسفك بعضهم دماء بعض، فارتكبوا بذلك كبيرة ؟

هل كان صراعهم بإرادة الله أم بإرادتهم؟ وإذا كان بإرادة الله فلماذا أوقعهم به؟

وإذا كان بإرادتهم فكيف سينظر الله إليهم؟ من منهم كان على حق، ومن منهم كان على باطل؟ ....

ووفق المواقع السياسية لتلك الفرق المتناحرة أو المحايدة كانت الإجابة عن هذه الأسئلة تتعدد وتختلف، وكانت تتولد عنها مسائل فكرية كلامية (لاهوتية) كمسألة الإرادة الإلهية ومسألة تعارضها أو توافقها للإرادة البشرية، وهل يفعل الإنسان حراً مختاراً ويتحمل مسؤولية فعله أم يفعلها مكرهاً مجبراً بإرادة إلهية فوق إرادته؟ وإذا كان يفعل مجبراً فكيف يكون مسؤولاً أمام الله وأمام المجتمع؟ وفي هذه الحال أو تلك كيف يكون العدل الإلهي؟ وما الصفات الإلهية ؟

إن هذه المسائل الفكرية الكلامية جاءت مرافقة لنشوء تلك الفرق وقد جاء النظر العقلي فيها من أجل تسويغ المواقف السياسية لتلك الفرق. وقد تعمق هذا النظر العقلي فيما بعد عندما استقرت سلطة الخلافة على رقعة كبيرة من الأرض امتدت من الهند إلى أسبانيا، ومن أذربيجان إلى أفريقيا (حيث خضع العرب المسلمون لتأثيرات ثقافية واحتكوا بالمعتقدات الدينية للشعوب الأصليين كالمانوية الزرادشتية والمسيحية، واطلعوا على الفلسفة اليونانية)[٧] وبلغ الفكر العربي مرحلة جديدة من تطوره، فنشأت الحاجة إلى الدفاع عن العقيدة الإسلامية ضد البدع والانحرافات الورادة من الخارج الدفاع بأساليب الحجاج العقلية من أجل الحفاظ على نقاء العقيدة ووحدة المسلمين كما بدأت كل فرقة (حزب سياسي) من الفرق السابقة التي استمر وجودها تأخذ طابعاً معتقدياً تسوغه بالعقل، وتزعم أنها تمثل الوجه الحق للإسلام وتعتمد في هذا الزعم تارة على النظر العقلي في القرآن الكريم وتأويله وتارة على المنطلق والحجاج العقلي.

ولم يكن المعتزلة بخارجين عن إطار هذا التطور الفكري والسياسي ففكرهم حول حرية الإنسان وتأكيدهم هذه الحرية هو امتداد لفكر القدرية الأوائل وقد حاول المعتزلة أن يثبتوا وجود هذه الحرية تارة بالنصوص القرآنية وتارة بالحجة العقلية وقد ظهر اسم المعتزلة كما يروي بعض المؤرخين ــ بسبب الخلاف الذي نجم حول قضية المؤمن مرتكب الكبيرة بين واصل بن عطاء وأستاذه الحسن البصري حين سأل رجل الحسن البصري: (ما حكم المؤمن مرتكب الكبيرة حيث كفر الخوارج أصحاب الكبائر بينما قالت المرجئة بصحة إسلامهم وأرجأت الحكم إلى الله؟.

وقبل أن يجيب الحسن البصري سارع واصل إلى الإجابة فقال: صاحب الكبيرة لا مؤمن مطلقاً ولا كافر مطلقاً بل هو في منزلة بين المنزلتين ثم اعتزل مجلس الحسن البصري وتبعه عمرو بن عبيد)[٨].

وإن هذا الخلاف لم يكن حول قضية بسيطة تتعلق بالمسلم الفرد الذي يقترف معصية كبرى بل هو يتعلق بالإجابة العقلية عن سؤال سياسي هو:

كيف يكون الموقف من الذين تصارعوا بعد وفاة الرسول (صلعم).

إن إجابة واصل التي تعد من البداية لنشأة الاعتزال (...... تمثل لحظة جدلية ثالثة تفاعل فيها موقفان متطرفان متنافيان يتنازعان بالفكر حول قضية سياسية بالدرجة الأولى قضية المؤمن مرتكب الكبيرة وهما موقف الخوارج وموقف المرجئة فكان من هذا التركيب الواصلي القول بالمنزلة بين المنزلتين[٩].

إن هذا التركيب الواصلي يعبر عن حدوث تطور تدريجي في تعقل المسلمين دينهم أي يعبر عن وجود استعداد مسبق لقبول تعقل جديد للدين، (يتمثل في الانتقال من الإيمان القائم على التسليم إلى الإيمان العقلي الذي يؤلف النظر فيه قوام علم اللاهوت) [١٠].

إذ إنه لم يكن بمقدور واصل بن عطاء، أن يؤسس مدرسة الاعتزال لولا وجود آخرين يذهبون مذهبه، وهم بمستواه الثقافي والعقلي، أي لولا وصول العقل الجمعي العربي آنذاك إلى درجة من التطور تمكنه من التمييز في أحكامه بين الأحكام على قضايا عقلية منطقية صرفة، وبين الأحكام على الواقع والحياة المتجددة المتشابكة التي ربما لا يفيد فيها أحياناً الحكم المنطقي الصرف، ففي مجتمع البصرة تحديداً على يد واصل بن عطاء وآخرين استطاع العقل الجمعي العربي أن (...... يفرق بين المبدأ النظري من جهة، وأعيان الأشخاص من جهة أخرى، فمن الناحية النظرية المنطقية الصرف، يمكن القول، أن الضدين (الكفر والإيمان) لا يجتمعان في شخص واحد ولكننا من ناحية التطبيق لا نستطيع تبيين الأشخاص الذين يقعون تحت هذا الضد أو ذاك... فليست حقيقة الموقف هي: إما أصاب فهو مؤمن، وأما أخطأ فهو كافر إذ هنالك منزلة وسطى بين الطرفين هي منزلة المؤمن العاصي الذي لا يخرجه عصيانه من دائرة المؤمنين ليدخله في دائرة الكافرين ... لأن الإيمان ليس بصفة واحدة وحيدة، إما أن

تضاف إلى الشخص أو ترفع عنه، بل الإيمان مؤلف من مجموعة كبيرة من خصال الخير إذا اجتمعت كلها لشخص كان مؤمناً كل الإيمان، وإذا امتنعت كلها عن شخص كان كافراً كل الكفر، أما إذا توافرت له بعض الخصال دون بعضها فعندئذ لا هو بالمؤمن على إطلاق المعنى ولا هو كافر على إطلاق المعنى) (١١).

فما دامت قضية مرتكب الكبيرة ترتبط بفكرة المنزلة بين المنزلتين هي قضية سياسية بالدرجة الأولى إلى جانب كونها قضية دينية وأخلاقية مطروحة على هذا النحو العقلي من قبل واصل وآخرين معه فيكون مرتكبها هو المسؤول عنها لأنه لما كان الله عادلا فلا يجوز أن يضاف إليه شر أو ظلم والله لا يحتم على عباده شيئا ثم يجازيهم عليه فالإنسان هو الفاعل للخير والشر على السواء وهو الفاعل بإرادته الحرة لما يدخله في أصحاب اليمين أو أصحاب الشمال، وقد أقدره الله تعالى على الفعل مختارا لا مجبرا وهو يجازيه عليه ثوابا وعقابا.

وهكذا فإن فكرة المنزلة بين المنزلتين، ترجع في نهاية التحليل المنطقي إلى تحديد معنى الإرادة الإلهية على أساس العدل الإلهي كما يفهمه العقل البشري وعلى هذا الأساس يكون الإنسان حرا ومسؤولا.

إن فهم المعتزلة للحرية والمسؤولية المترتبة عليها كان يتطور ويخضع في تطوره لمؤثرات الحياة المتجددة، وللمؤثرات الثقافية المتعددة التي تعاقبت عليهم، والتي جعلت بالتالي دفاعهم عن الحرية ضد خصومهم مستمرا ومتطورا فناهضوا هؤلاء الخصوم بالقرآن الكريم والمنطق والفلسفة.

وفيما يلي سنلقي بعض الضوء على فهمهم لهذه الحرية وأبعادها، ومسؤولية الإنسان وجزائه.

مستويات الحرية:

لقد بحث المعتزلة مفهوم الحرية على ثلاثة مستويات هي: أولاً: المستوى الميتافيزيقي ونقصد به العدل الإلهي وعلاقته بحرية الإنسان وثانياً: المستوى الإنساني ونقصد به الأساس السيكولوجي الذي يؤكد بداهة الشعور بالحرية. ثالثاً المستوى الواقعي الطبيعي ونقصد به وجه العلاقة بين الضرورة الطبيعية وحرية الإنسان وعلاقتهما بالإرادة الإلهية. وقد أثبت المعتزلة بالعقل والمنطق وجود هذه الحرية وبحثوا حدودها ومداها وأوقعوا المسؤولية على الإنسان الفاعل الحر الواعي. وسوف نتابعهم في أحاديثهم عن الحرية المسؤولية عبر هذه المستويات الثلاثة.

أولاً: المستوى الميتافيزيقي (العدل الإلهي والحرية والتكليف)

يرتبط مفهوم الحرية عند المعتزلة بمفهوم العدل الإلهي (... الذي يعني ما يقتضيه العقل من الحكمة وهو إصدار الصواب والمصلحة) [١٢] كما يعني أيضاً (أن الله لا يفعل القبيح ولا يختاره، ولا يخل بما هو واجب وأن أفعاله كلها حسنة) [١٣] إن الله تعالى موصوف بالعدل ولا يوصف بالظلم. وإذا وصف بالقدرة عليه فلا يفعله. يقول عباد بن سليمان:

(إن البارئ قادر على الظلم، ولا نقول على أن الظلم قادر على الجور ولا نقول على أن يجور) [١٤].

والله منزه عن الظلم لأن هذا نقص، يقول أبو الهذيل العلاف (محال أن يفعل الباري الظلم لأن ذلك لا يكون إلا عن نقص ولا يجوز النقص على الباري) [١٥].

وبالمعنى نفسه يقول محمد بن شبيب: (إن الله يقدر على الظلم لكنه لا يظلم لأن الظلم لا يكون إلا ممن به آفة، وهذا لا يكون من الله) [١٦]. إن تحكيم العقل – كما يرى

المعتزلة - يدل بما لا يقبل الشك على أن الله لا يمكن أن يأتي بفعل الظلم، في ذلك يقول الإسكافي:

(...... يقدر الله على الظلم ...... لكن العقول تدل بأنفسها على أن الله ليس بظالم وأن الظلم لا يقع منه ولو وقع لكانت الأجسام معراة من العقول التي دلت بأنفسها وأعينها على أن الله لا يظلم) (١٧).

ويقول جعفر بن حرب: (لو وقع الظلم لكانت العقول بحالها ولكن الأشياء التي يستدل بها أهل العقول كانت تكون غير هذه الأشياء الدالة في يومنا هذا ...أي تكون على خلاف هيئاتها ونظمها واتساقها التي هي عليه اليوم) (١٨). أن المعنى العميق لقولي الإسكافي وجعفر هو: هو أن هناك ناموسا كونيا لا يعروه الخلل مؤلفا من طبائع الأشياء، ومن عقول البشر التي تستدل بتلك الطبائع على حسن الصنعة الإلهية وجمالها ودقتها ولو وقع الظلم الإلهي لاختل الناموس الكوني. ولكانت طبائع الأشياء غير ما هي عليها أو بمعنى آخر:

إن العدل الإلهي عندما ننظر إليه بمقاييس العقل البشري يتبدى لنا كناموس كوني أو كضرورة ميتافيزيقية لا يمكن أن يخل الله بها. إما لأنه وضع الناموس على هذا النحو وهو لا يناقض نفسه بالإخلال به. وإما لأن ماهيته هي الخير المطلق والحكمة المطلقة، وهو لهذا (...... لا يفعل إلا لغاية وحكمة، والحكيم أما أن ينتفع بعلمه أو ينفع الآخرين به، وتعالى الله عن المقام الأول، وإذن فلن تكون غايته إلا نفع خلقه وهو لا يقصد إلا صلاحهم) (١٩). بل يجب عليه فعل الأصلح لهم وفي هذا يقول النظام (لا يقدر الله أن يفعل بعباده خلاف ما فيه صلاحهم ... وأن طفلا لو وقف على شفير جهنم لم يكن الله قادراً على إلقائه فيها) (٢٠). ويقول أيضاً (إن الله لا يوصف بالقدرة على الشرور والمعاصي ... وفاعل العدل لا يوصف بالقدرة على الظلم ... وإنما يقدر على فعل ما يعلم أن فيه صلاح لعباده) (٢١) وعندما ألزم على النظام (... أن يكون

الباري تعالى مطبوعاً مجبوراً على ما يفعله، فإن القادر على الحقيقة من يتخير بين الفعل والترك أجاب النظام: إن الذي ألزمتموني في القدرة يلزمكم في الفعل فإن عندكم يستحيل أن يفعل وإن كان مقدوراً فلا فرق) (٢٢) فسواء أكان الباري تعالى مطبوعاً على فعل الخير والعدل ملزماً به، أم كان قادراً على فعل الظلم ولكنه لا يفعله فالنتيجة في النهاية واحدة وهي: أن الله لا يفعل الظلم يقول القاضي عبد الجبار: (إذا قيل إن الله تعالى عادل فالمراد به أن أفعاله كلها حسنة وأنه لا يفعل القبيح ولا يخل بما هو واجب عليه... وأنه لا يكذب في خبره ولا يجور في حكمه، ولا يعذب أطفال المشركين بذنوب آبائهم) (٢٣).

لقد استدل المعتزلة على اقتضاء العدل الإلهي للحكمة والخير بقياس الغائب على الشاهد ورأوا (...أن أحدنا إذا كان عالماً بقبح القبيح مستغنياً عنه عالماً باستغنائه عنه فإنه لا يختار القبيح البتة، لا يختاره لعلمه بقبحه وغناه عنه) (٢٤) فالإنسان لا يقوم بفعل القبيح إلا بسبب الجهل أو بسبب الالتباس وعدم قدرة العقل على الترجيح بين أمرين يبدوان له متساويين في نفعهما (فلو خُيِّر أحدنا بين الصدق والكذب وكان النفع في أحدهما يساوي النفع في الآخر وقيل له: إذا صدقت أعطيناك درهماً وإذا كذبت أعطيناك درهماً وهو عالم بقبح الكذب ومستغن عنه، وعالم باستغنائه عنه فإنه ربما لا يختار الكذب على الصدق، ليس ذلك إلا لعلمه بقبحه وبغناه عنه وهذه العلة عينها قائمة في حق القديم تعالى فيجب ألا يختاره البتة) (٢٥).

وقد دعموا استدلالهم هذا بالآيات القرآنية الكريمة: قال الله تعالى (وما ربك بظلام للعبيد) (٢٦) فصلت /٤٦ . تشير هذه الآيات الكريمة إلى أن الله تعالى مدح نفسه بنفي الظلم عنه، أي بنفي قيامه بفعل الظلم وليس بنفي قدرته على فعل الظلم لأنه كما قلنا قادر عليه، ولكن ليس يجب في كل من قدر على فعل الشر أن يوقعه لا محالة (فمثلاً يقدر المرء على القيام ولكن ربما يبقى قاعداً ويقدر على الكلام وربما يبقى ساكتاً) (٢٩) ولم يمدح الله نفسه بنفي الظلم عنه بسبب عجزه (لأنه لا يحسن من المقعد أن يمدح

نفسه بترك تسلق الحيطان والهجوم على دور الجيران حين لم يكـن قـادراً عليـه) [٣٠]. لأن الإحجام عن فعل السوء- كما سنرى – يرتبط بالقدرة على هذا الفعل وبـالعلم بقبحه، مثلماً يرتبط الإقدام على فعل الخير بالقدرة عليه وبالعلم بحسنه.

فإذا كان الله تعالى عادلاً على هذا النحو الذي يسوقه المعتزلة، فإن عقابه للإنسان على فعل ليس له فيه إرادة هو ظلم، كما أن مكافأته له من دون مسؤولية وتكليف هي عبث وباطل. والظلم والباطل من الشرور والله منزه عن ذلك ولا علاقة لإرادتـه بأفعـال الإنسان، بل الإنسان وحده كما تقـول المعتزلـة : (هـو الخـالق لأفعالـه خيرهـا وشرها)[٣١].

بوعيه وقدرته والله تعالى كما يقول عباد بن سليمان: (لم يخلق الكفر والإيمان علـى وجه من الوجوه ولم يخلق الكافر ولا المؤمن) [٣٢]. ولو كان الله خلق الكفر والإيمـان والكافر والمؤمن منذ الأزل لسقط التكليف عن البشر وسقط العقاب والثواب.

كيف يكون ذلك وهو قد أخبرنا بهما وهو الصادق فيما أخبر؟ فلم يبق إذن إلا نقـول: إن حرية الإنسان لازمة بالضرورة من العدل الإلهي المفهوم على هذا النحو بـالعقل والمنطق البشريين، وإن الإنسان حر ويفعل بإرادة حرة واعية ولـهذا كـان البشـر مسؤولين يثابون ويعاقبون لأنهم جميعاً محجوجون بالعقل.

إن النظرة العقلانية المتماسكة التي نظر بها المعتزلة إلى العدل الإلهي نظـروا بـها أيضاً إلى مسألة التكليف وعلاقة الأمر الإلهي بالإرادة البشرية والتكليف كما هو يعرفه أبو البقاء صاحب (الكليات) هو الالتزام بمشقة ... وهو الأمر الذي يلزم عـن تنفيـذه مشقة[٣٣] لكنها لا تؤدي إلى حد الإلجاء (الاضطرار) (والتكليف الدينـي هـو القيـام بالعبادات والأصول ويناط بالتكليف العاقل والقادر ولا يكلف الصبي والمجنـون، ولا يكون التكليف إلا وفق الوسع، ولا يجوز التكليف بما لا يطاق، والله تعالى يقـول: (لا يكلف الله نفساً إلا وسعها)، (...... وما جعل عليكم في الدين من حرج) [٣٤] ومعنـى

التكليف قريب من المعنى المعاصر للواجب لأن (الواجب يطلق على ما يجب فعله ويمنع تركه والوجوب الشرعي هو ما يكون تاركا مستحقا للذم والعقاب والواجب عند الفقهاء هو ما يلزم به الشرع ويثاب المرء على فعله ويعاقب على تركه) (٣٥).

ويعرف القاضي عبد الجبار التكليف بأنه (إعلام الغير في أن له أن يفعل أو لا يفعل نفعا أو دفع ضرر مع مشقة تلحقه في ذلك على حد لا يبلغ الحال به حد الإلجاء ...... والإعلام إنما يكون إما بخلق العلم الضروري أو بنصب الأدلة وأي من ذلك كان لا يصح إلا من الله تعالى ولهذا قلنا إنه لا يكلف على الحقيقة غير الله تعالى، وإذا استعمل في الواحد منا فعلى طريق التوسيع المجاز) (٣٦).

إن التكليف كما يعرفه القاضي عبد الجبار وكما ينظر إليه جمهور المعتزلة هو فرع على العدل الإلهي وشرط التكليف تمكين المكلف. أي توفير العلم والاستطاعة لديه يقول واصل بن عطاء : (يستحيل أن يخاطب الله العبد: افعل وهو لا يمكنه أن يفعل، ولا يحس من نفسه الاقتدار والفعل، ومن أنكره فقد أنكر الضرورة) (٣٧).

ويقول أبو هاشم الجبائي(عبد السلام بن محمد): يجب على الله عند التكليف إكمال العقل ونصب الأدلة والقدرة والاستطاعة وتهيئة الإله بحيث يكون مزيجا لعللهم فيما أمرهم ويجب عليه أن يفعل بهم أدعى الأمور إلى ما كلفهم به وأزجر الأشياء لهم عن فعل القبيح الذي نهاهم عنه) (٣٨).

ويقول القاضي عبد الجبار: (لا يكلف الله العباد ما لا يطيقون ولا يعلمون بل يقدرهم على ما كلفهم القيام به ويعلمهم صفة ما كلفهم، ويدلهم على ذلك ويبين لهم ليهلك من هلك عن بينة ويحيى من حيي عن بينة وأنه إذا كلف المكلف وأتى بما كلف على الوجه الذي كلف القيام به فإنه يثيبه لا محالة وأنه سبحانه إذا آلم أو أسقم فإنما فعله لصلاحه ومنافعه، وإلا كان مخلا بالواجب وأن يعلم أنه تعالى أحسن نظرا بعباده منهم لأنفسهم)(٣٩). إن المعنى العميق والواضح لهذه النصوص هو: أن الحرية تبرر

التكليف وتتبرر به أيضاً لأن عدل الله تعالى يوجب أن يكون الإنسان حر الإرادة حتى يكون مسؤولاً عن فعل المعروف وتجنب المنكر كما يوجب عدله تمكين المكلف في أن يكون مالكاً للآلات التي يفعل بها كالجوارح(اليد والسمع والبصر) أو لما يصطنعه من الآلات وما يحصله من المعارف ولا بد من توفر العقل لديه ليعلم ما كلف به (...وليصبح منه القصد إلى القيام به ومعرفة أنه قد أدى ما كلف القيام به على الوجه الذي علّمه إياه الله وأمره به دون الوجه الآخر. ولهذا لا يكلف الله الصبي، وبالتالي لا يصح عليه الثواب والعقاب لأنه لا يعلم بحسن فعله ولا بقبحه ولا متمكنا من العلم بذلك) (٤٠) وكذلك الحال في المجنون وفي العاجز لعدم توافر القدرة الجسدية لديه على الفعل لأن الثواب والعقاب إنما يقعان على من يخل بالواجب وهو يعرف أنه أخل بالواجب ويمكن أن يعرف أنه أخل به) (٤١) ولهذا لم يعد المعتزلة الجهل للبالغ إذا كان سليم الحواس والعقل شرطاً للإعفاء من المسؤولية لأن الجهل إلى مثل هذا البالغ الموصوف بسلامة العقل والحواس حالة عرضية طارئة ملزم صاحبها أن يزيلها بالمعرفة لأن التكليف وارد قبل السمع كما يقول أبو الهذيل العلاف بمعنى (أنه يجب على المكلف أن يعرف الله تعالى بالدليل من خاطر وإن قصر بالمعرفة استوجب العقوبة، ويعلم أيضاً حسن الحسن وقبح القبيح فيجب عليه الإقدام على الحسن ... والإعراض عن القبيح) (٤٢) وكان المعتزلة هنا يضعون القاعدة القانونية المعاصرة التي تقول (إن الجهل بالقانون لا يعفي الجاني من العقوبة).

وهكذا نرى أن شروط القدرة والاستطاعة والعلم والعقل والمعرفة هي شروط للحرية وللفاعل الحر المريد الواعي وهي مبرر ومسوغ للتكليف وللمسؤولية المترتبة عليه هي المسوغ لعدل الله تعالى في إثابة المطيع ومعاقبة العاصي، ولكن الغاية من التكليف ليست هي الثواب فحسب بل تثبيت المبدأ الأخلاقي الذي لا تستقيم حياة البشر من دونه أيضاً، إن الله تعالى يعلم مسبقاً أن الكافر سيخل بالواجب وأن المؤمن سيؤديه، ومع ذلك فإن التكليف واقع على العبد المالك لإرادته وحريته سواء أكان

مؤمناً أم كافراً والكفر والإيمان قضية تتعلق بالفرد الإنساني بحسن اختياره أو عدمه يقول القاضي عبد الجبار: (إن الله تعالى أقدر العبد على ما كلفه وقوى دواعيه إليه وأزاح علله فيه وهذا كله ثابت في حق الكافر ثباته في حق المؤمن ولا فرق بينهما إلا من حيث أن المؤمن أحسن الاختيار لنفسه واستعمل عقله فآمن ولم يحسن الكافر الاختيار لنفسه، فلم يؤمن وذلك لا يخرج الله سبحانه وتعالى من أن يكون متفضلاً عليهما معاً، والحال في ذلك كالحال فيمن أدلى الحبل لغريقين فتشبث به أحدهما فنجا، ولم يتشبث به الآخر فعطب)[٤٣] ومن هنا تسقط حجة المجبرة القائلة إن تكليف الله للكافر لا معنى له من حيث أنه يعلم رفض الكافر ولو كان ذلك كما تقول المجبرة أي (لو قبح من الله تعالى تكليف الكافر للعلم بأنه يكفر لوجب أن يقبح منا إدلاء الحبل للغريق للعلم بأنه لا يتشبث به)[٤٤] وتبدو حجة المعتزلة هذه منطقية وعصرية جداً إذ إننا نقوم بإجراء العملية الجراحية لمريض السرطان في مراحله الأخيرة مع علمنا أنه سيموت، ونعطي الإبرة المنعشة لمريض القلب في نزعه الأخير، وندرك أن هذا لن ينقذه، وعلى الجملة نعطي الدواء للشيخ المريض الذي " بلغ من العمر عتياً " أو للمريض الميؤوس منه مع علمنا أنهما غير قادرين على تمثل الدواء، ولكن نفعل ذلك كله ليس لكي نثاب بل أيضا لكي نثبت المبادئ الأخلاقية وحتى تسقط عنا الحجة والمسؤولية والشعور بالذنب التقصير أمام أنفسنا وأمام من نعد أنفسنا مسؤولين عنهم أمام الله ومثلما نفعل بأنفسنا رأفة ورحمة – إذا كنا قديسين وصالحين – فإن الله يفعل بنا ما هو أرأف وأرحم مما نفعله بأنفسنا.

والله تعالى عندما يكلفنا (فليس الغرض هو الوصول إلى الثواب، وإنما الغرض هو تعريضنا إلى درجة لا تنال إلا بالتكليف)[٤٥] أي تعريضنا إلى درجة التسامي والارتقاء والعمل على التشبه بالأنبياء والصديقين والصالحين وهي الدرجة التي تطمح إليها كل الأخلاق.

ولكن ألا يبدوا التكليف بوصفه أمرا إلهيا مفروضا وكأنه يعارض حرية الإنسان؟ ألا تعارض بالتكليف إرادة الله إرادة الإنسان ؟ لقد دقق المعتزلة في هذه المسألة فميزوا معنى المشيئة الحتمية عن مشيئة الأمر، ورأوا أن مشيئة الله هي مشيئة أمر مقترن بقدرة الإنسان على الفعل)[٤٦] يقول الخياط: (إذا قيل: الله مريد لأفعاله فالمراد أنه خالق لها على وفق علمه، وإذا قيل هو مريد لأفعال عباده، فالمراد به أنه آمر بها راض عنها)[٤٧] وحاشا لله تعالى لكونه حكيما عادلا لا يرضى عما أمرنا به إلا إذا كنا أحرارا ولدينا القدرة على تنفيذه أوامره.

ولهذا (قالت المعتزلة: إن الله سبحانه لا يأمر بالفعل وهو يعلم أنه يحول بين الإنسان وبين الفعل ... والإنسان مأمور بالإيمان لأنه قادر عليه)[٤٨] ولهذا يكون الإنسان حرا مختارا، (وتتضمن حريته علمه بما يفعل، وأن يكون له غرض فيما يفعل وقدرة على ما يفعل)[٤٩].

ومن هنا فإن الإنسان عندما يكلف لا تتعارض إرادته مع إرادة الله، لأن الله لا يعرضنا للتكليف من دون اللطف الإلهي، وإن كان سبحانه يعلم مسبقا حال من سيؤمن مع اللطف، وحال من سيؤمن من دونه، يقول أبو علي الجبائي: (... يعلم البارئ من حال أنه لو آمن مع اللطف لكان ثوابه أقل لقلة مشقته، ولو آمن بلا لطف لكان ثوابه أكثر لكثرة مشقته، أنه لا يحسن منه أن يكلفه إلا مع اللطف ويسوي بينه وبين من المعلوم من حاله أنه لا يفعل الطاعة على كل وجه إلا مع اللطف، إذ لو كلفه مع عدم اللطف لوجب أن يكون مستفسدا حاله، غير مزيل لعلته)[٥٠].

وكذلك الحال مع الكافر الذي يعلم الله حاله: إنه لن يؤمن مع اللطف أو من دونه ولكن رغم هذا فالله سبحانه لا يكلفه إلا مع اللطف، ولطفه لا حدود له كما يقول بشر بن المعتمر:

(إن عند الله لطفاً لو أتى به لآمن جميع من في الأرض إيماناً يستحقون عليه الثـواب باستحقاقهم لو آمنوا من غير وجوده وأكثر من منه، وليس على الله تعالى أن يفعـــل ذلك بعباده، ولا يجب عليه رعاية الأصلح لأنه لا غاية لما يقدر عليه من الصلاح فمـا من أصلح إلا وفوقه أصلح، وإنما عليه أن يمكن العبد بالقدرة، ويزيح العلل بـــالدعوة والرسالة)[٥١].

إن اللطف الإلهي لا يقف عند حدود تمكين الإنسان بالقدرة والاستطاعة وتكميله بالعقل لكي يميز الخير من الشر والحسن من القبيح من الأفعال، وإنما يتجـــاوز ذلـــك إلـــى اللطف الذي جاءت به شرائع الأنبياء، وفي هذا القول يقول الجبائيان أبو علي وابنـــه أبو هاشم:

التكاليف كلها ألطاف وبعثة الأنبياء وشرعة الشرائع وتمهيد الأحكـــام والتنبيـــه علـــى الطريق الأصوب كلها ألطاف)[٥٢] وقد (... بين الله تعالى ما يقبح وعلمنا أنه يقبح لأنه مفسدة، وكلفنا الامتناع عنه لأجل قبحه، وليس لأجل الثواب، وإن المكلف ليعلم حيـــن يعلم أن الشرائع ملزمة، وأن الله إذا أوجبها قد حسن منه الإيجاب بمقتضـــى حكمتـــه لكونها لطفا دون النظر إلى ثواب الله، فليست الشرائع ملزمة لأنها أوامر، ولا لأنـــها تستحق بأدائها الثواب، وإنما تؤدي إلى الفعل الحسن) [٥٣]، الفعل الأخلاقـــي الـــذي لا تستقيم الحياة الأخلاقية من دونه وهذا الفعل الأخلاقي لا ينبني على مبادئ عاطفيـــة أو غريزية أو نفعية، أو غير ذلك بل على مبادئ العقل لأن ما حسن أو ما قبح في العقل، حسن أو قبح في الشرع، ومن هنا كانت التكاليف – كما قلنا – كلها ألطاف لأنـــها لا تناقض العقل وتهدي إلى الأصلح والأصوب، ولا بأس بعد ذلك إن كانت تؤدي منفعـــة عاجلة أو آجلة.

إن اللطف الإلهي (...... نعمة من الله، ولا فرق في النعمة بين أن تكـــون منفعـــة أو مؤدية إلى منفعة) [٥٤].

وهكذا نرى أن المعتزلة نظروا إلى التكليف واللطف الإلهي نظرة عقلية متماسكة رأوا بموجبها: أن الله خلق الإنسان حراً لأنه عاقل، ولكن الله لم يتركه يتصرف بما يمليه عليه عقله وحريته، بل أنعم عليه باللطف عندما كلفه، ولطفه واجب عليه سبحانه لأن تكليفه لا يهدف إلى الحسن والمصلحة للإنسان. إن هذه النظرة العقلية التي أقام عليها المعتزلة حرية تلزمنا أن نفحص سلوكنا وأفعالنا في ضوء العقل أي تساعدنا في الحياة الأخلاقية على (... تطبيق ما تقرر في العقل من وجوب المصلحة لحسنها الذاتي وقبح المفسدة لبشاعتها الذاتية)[٥٥].

ومن هنا (تبدو نظرية اللطف الإلهي في الفكر الاعتزالي مسعى عقليا يحاول التأليف بين التكليف الديني أو الأمر الصادر عن إرادة الله، وبين السلوك الإنساني الناجم عن إرادة تود الاضطلاع بمسؤولية أفعالها وخلق أعمالها وهذا المسعى يهدف إلى إقامة جسور جدلية تستهدف رفع التناقض بين تقرير الإرادة الإلهية، وتقرير إرادة الإنسان)[٥٦].

ثانياً: المستوى الإنساني (الأساس النفسي لحرية الإرادة)

بعد أن أثبت المعتزلة حرية الإنسان على المستوى الميتافيزيقي على أساس نظرهم العقلي إلى ماهية العدل الإلهي تحدثوا عن الأساس النفسي للحرية الذي يقوم على الشعور النفسي ببداهة وجودها فقالوا: إن الإنسان يحس من نفسه وقوع الفعل وفق الدوافع والموانع، فإذا أراد الحركة تحرك وإذا أراد السكون سكن ومن أنكر ذلك فقد جحد الضرورة، فلولا صلاحية القدرة الحادثة لإيجاد ما أراد لما أحسَّ من نفسه ذلك)[٥٧].

إن الشعور بحرية الإرادة ليس وهماً، فلو لم تكن لدى الإنسان القدرة على الفعل أو تركه لما حصل عنده الإحساس بهذا الشعور الذي يعدّ دليلاً على حرية الإرادة وحول ذلك يقول القاضي عبد الجبار :(الإرادة هي ما يوجب كون الذات مريدا والكراهة هي

ما يوجب كون كارهاً. والواحد ما إذا رجع إلى نفسه فصل بين أن يكون على هذه الصفة، وبين أن يكون على غيرها من الصفات وأجلى الأمور ما يجده الإنسان مقدماً من نفسه)(٥٨).

و(إن امتلاك الإرادة والمشيئة وتمكنه من القدرة والاستطاعة هو عقيدة راسخة عندهم بأن هذه الأدوات التي تمكنه من الاختيار والفعل هي معيار إنسانية الإنسان وتميزه عن الحيوانات والكائنات الأخرى)(٥٩).

ولكن حتى يتم الشعور النفسي ببداهة الحرية، والقدرة على الفعل اشترط المعتزلة توافر (الاستطاعة التي تعنى السلامة وصحة الجوارح وتخليها من الآفات) (٦٠). أي سلامة البدن والعقل، (لأن الفعل يحتاج إلى القدرة لخروجه من العدم إلى الوجود)(٦١).

وعلى العكس يكون الشعور بالعجز عن الفعل، (حيث يستحيل أن يوجد الفعل مع العجز)(٦٢)، أي في حال عطب الجوارح ولهذا فإن الشعور بالقدرة على الفعل في حال سلامة الجوارح، هو دليل على الشعور بالإرادة الحرة، لأن الإنسان (كما يقول سائر المعتزلة يشعر بأنه قادر على ما تصلح قدرته له، سواء أخطر بباله ما يقدر عليه أم لم يخطر) (٦٣).

والواقع(أن العقلاء كافة يعترفون بأن الفاعل المختار إنما تأتي أفعاله وفق قصده دواعيه كما أنها تنتفي وفق الكراهة لها الصوارف عنها، والموانع التي تمنع من مباشرتها. وإذا كان وقوعها مشروطاً بقصد الفاعل لها ودواعيه لها، كما أن عدم وقوعها مشروط بكراهيته لها والصوارف والموانع التي تصرفه عنها، وتحول بينه وبينها كانت لا محالة فعله هو، لا فعل غيره حتى لو كان هذا الغير هو الله تعالى)(٦٤).

لقد أصر المعتزلة إصراراً بالغاً على (أن الإنسان فاعل محدث ومخترع ومنشئ على الحقيقة دون المجاز)(٦٥). حتى لقد بالغوا فقالوا: يجوز للإنسان أن يقدر على ما علم

الله أنه لا يكون)[٦٦]. ولهذا فإن (أفعال العباد غير مخلوقة فيهم، وإنهم المحدثون لــــها ... وأن الله تعالى لا يجوز أن يكون خالقاً لأفعالهم لما فيها من ظلم وجور[٦٧] ويستدل المعتزلة على ذلك بآيات القرآن الكريم، يقول الله تعالى: (ما ترى في خلـــق الله مـــن تفاوت. الملك / الآية ٣) فالتفاوت ليس من جهة الخلقة لأن المخلوقات متفاوتة من هذه الجهة والمراد به التفاوت من جهة الحكمة والعقل الذي نلجأ إليه عند الاختيار والمقابلة بين أمرين نريد أن نختار أحدهما، وهذا يعني أن أفعال العباد غير مخلوقة من قبل الله تعالى لاشتمالها على التفاوت ثم قوله تعالى: "ما منع الناس من أن يؤمنوا إذ جـــاءهم الهدى" الإسراء /٩٤ " وقوله " ما لكم لا تؤمنون " الحديد/٨ " فلو كان الإيمان موقوفاً على إرادة الله لكان قوله لا معنى له، لأن الإنسان الذي لم يؤمن سيقول له أنت الـــذي منعتني عن الإيمان فلم تخلقه في، وخلقت ضده الذي هو الكفر.

وقوله تعالى: من شاء فليؤمن، ومن شاء فليكفر، الكهف /٢٩. إن الإيمـــــان والكفـــر قضيتان متعلقتان بنا متوقفتان على اختيارنا)[٦٨].

فإذا كانت قضيتا الإيمان والكفر أخطر قضيتين يتقرر بهما مصير الإنسان ونجاته هما من اختيار الإنسان وفعله الحر الواعي ويتحمل مسئوليتهما فالأحرى أن تكـــون كـــل الأفعال الأخرى من صنعه واختياره.

لقد ذهب المعتزلة إلى: (أن الإنسان لا يفعل إلا الحركة)، ولما كان الفعـــل والحركـــة يخضعان للدوافع الذاتية والشروط الموضوعية حللوا الفعل الإنساني لكي يعرفوا إلـــى أي حد تكون الإرادة حرة، ويكون الإنسان يكون مسؤولاً عما يريـــده، واعتـــبروا أن أفعاله نوعان هما: الفعل الإرادي الحر الذي يصدر عن الإنسان بإرادة حرة واعية، لا يقف في سبيلها موانع وعوائق تحول دون هذا الفعل، ثم الفعل الاضطــــراري الـــذي يخرج عن إرادة الإنسان بسبب عوائق خارجية وداخلية، فالخارجية مثـــل الحواجـــز المادية والمعنوية التي تمنع الإرادة من الفعل كالعبودية التي تمنع العبد من حيث هـــو

مملوك لسيدة أن يقوم بفعل حر يسأل عنه كالزمانة (الشلل) التي تمنع المصاب بها عن القيام بإنقاذ الغريق مثلاً، وأما العوائق الداخلية فهي الشهوات التي يمكن أن تعد سبباً للإرادة من جهة أولى، لأن الإرادة هنا قد تستحيل إلى جملة من البواعث والدوافع (جملة من الشهوات) تظهر الإرادة وكأنها سلسلة من الأسباب الضرورية الملزمة بالفعل، وهنا تفقد الإرادة صفة الحرية، وأحياناً تكون الشهوات من جهة ثانية سلباً للإرادة، لأن هذه الشهوات تتعدى حدود العقل وتتجاهل معاييره وتعطله عن الحكم وهنا تفقد الإرادة صفة الوعي.

ولكن المعتزلة يحترزون من أن تجعل الشهوات سلباً للإرادة أو سبباً لها حتى لا تكون ذريعة أو حجة للقيام ببعض الأعمال القبيحة التي قد ينظر إليها بوصفها أفعالا اضطرارية، وبالتالي قد يعفى فاعلها من المسؤولية، لأن الحكم الفيصل والأخير يجب أن يكون العقل فالإنسان حر في فعله لأنه عاقل ولذا فإن (... الإرادة والكراهة لا ترجعان إلى الشهوة والنفار، لأن أحدنا قد يريد ما لا يشتهيه مثل الأدوية الكريهة وقد يشتهي ما لا يريد كشرب الخمر والماء البارد عند الصيام)[٧٠]. وهذا يعني أن شرطي الفعل الذي يسأل عنه الإنسان هما: الوعي والحرية.

لقد تعمق المعتزلة في بحث العلاقة الوثيقة بين الإرادة كميل نفسي إلى الفعل، وبين البواعث إلى هذا الفعل إخضاع ذلك لمحاكمة العقل فقالوا: (الإرادة هي ميل النفس إلى الفعل ولذا فهي تقتضي البواعث إليها فمتى قويت بواعث الإنسان إلى شيء أراده لا محال، كما أنه إذا منعته الموانع عن شيء لم يرد وربما كرهه)[٧١].

إن الفعل الإرادي تتنازعه الدوافع والموانع كما أشرنا ولكن تنفيذ الفعل تسبقه المحاكمة العقلية في الموازنة بين تغليب الدوافع والموانع هل يجب العزم على الفعل أم لا يجب؟.

(قالت المعتزلة: إن الإنسان يقدر على الحركة في حال حدوث الاستطاعة وهي لا تقع إلا في حال الثالثة لأنه لا بد من توسط الإرادة)(٧٢).

إن توسط الإرادة يعني أنها مرحلة المحاكمة العقلية وهي الأساس لأن عندها تتمثل الحرية إذ في هذه المرحلة لا يزال الإنسان مالكا لحريته في العزم على الفعل وتنفيذه،أو الامتناع عنه ولذا قال المعتزلة :(الإنسان يريد أن يفعل ويقصد إلى أن يفعل، إن إرادته لكي يفعل لا تكون مع تحقيق الفعل ولا تكون إلا متقدمة على تحقيق الفعل)(٧٣).

وأيضا يقول القاضي عبد الجبار: (القدرة متقدمة لمقدورها غير مقارنة لـه)(٧٤)، (... وكان النظام يزعم أن الإنسان قادر على الشيء قبل كونه، وأنه لا يوصف بأنه قادر عليه في حال وجوده)(٧٥).

وإلى مثل ذلك ذهب أبو الهذيل العلاف فقال: [الاستطاعة يحتاج إليها قبل الفعل فإذا وجد الفعل لم يكن بالإنسان حاجة إليها بوجه من الوجوه](٧٦).

فالعزم لا يخرج إذن إلى حيز التنفيذ إلا بالاستطاعة وهي كما أجمعت المعتزلة(قدرة على الفعل وعلى ضده، قبل وقوع الفعل، وعند وقوعه فلا يلزم أن تكون هنا استطاعة)(٧٧).

ولما كان الإنسان قادرا على الفعل وعلى ضده بوعي منه ذهب المعتزلة إلى أن: إرادة الله وفعله لا تأثير لهما على إرادة الإنسان وفعله)(٧٨).

وبالتالي فهو حر ومسؤول، ولما كان العزم على الفعل هو نتيجة محاكمة عقلية كما قلنا فإن هذه المسؤولية لا ترجع إلى المرحلة الأخيرة وهي تنفيذ العمل بل إلى مرحلة العزم لأن (العازم على الفعل كالمقدم عليه، فإذا عزم إنسان على قتل إنسان آخر ولكن لم يقتله عمليا حيث منعته موانع فهو مدان)(٧٩).

كما أن هذه المسؤولية يتسع نطاقها لأنها قائمة على اتساع نطاق حرية الفعل، فما دام الإنسان يفعل باختياره ويترك باختياره يفعل الإرادة والمراد فإن مسؤوليته تتعدى الإرادة إلى سائر ما يحل في جوارحه، (وقد ذهب المعتزلة إلى أن أفعال الجوارح كالحركات والاعتمادات والتأليف والآلام والأصوات تدخل في نطاق ما يقدر عليه والإنسان ويفعله تماما مثل قدرته على أفعال القلوب كالفكر والإرادة والاعتقاد، وعلى هذا فإن شمول حرية الاختيار وحرية الفعل يحيط بفعل الإنسان وبقدرته على الفعل في مجال الحوادث النفسية، ومجال الأفعال بالجوارح جميعا)[٨٠].

ومن هنا يمكن القول: أن الاعتراف بقدرة الإنسان على الفعل والاختيار ومسؤوليته عن هذا الفعل يتضمن بالضرورة اعترافا بوجود قوة مميزة لدى الإنسان تدفعه للاختيار بين الممكنات ومن ثم تحدد مسؤوليته عن اختياره.

ثالثا: المستوى الواقعي للحرية (الفعل المتولد والمسؤولية الأخلاقية)

وبعد أن أوقع المعتزلة المسؤولية الأخلاقية على الفعل الإرادي الحر الصادر مباشرة عن الإنسان، درسوا كيفية تحديد هذه المسؤولية لفعل آخر لم يصدر مباشرة عنه، ولكن نتج من خلال علاقة الفعل الإرادي الحر بالحتمية الطبيعية أو بتلازم جملة من الأسباب وهذا الفعل يسميه المعتزلة " بالفعل المتولد " وهو (الفعل الذي يكون بسبب مني ويحل في غيري)[٨١]، أي هو فعل ثان نتج عن فعل إرادي أول مباشر قام به الإنسان)[٨٢]. (وهذا الفعل الثاني المتولد لا يرجع إلى تأثير قدرة الإنسان لأن قصده توقف من بداية الفعل الأول الإرادي المباشر)[٨٣]. أي أنه (عن فاعل السبب الأول نتج الفعل المتولد بأسباب وسيطة)[٨٤]، فالفعل المتولد قد أحدث آثاره التي لم يقصدها فاعل السبب الأول، بمعنى أن الفعل المتولد يرتبط هنا من جهة أولى بعلته الأولى وهي إرادة الإنسان الحرة، ويخضع من جهة ثانية للحتمية الطبيعية (قوانين السببية وتلاوم

الأسباب ومسبباتها)، وقد انقسم المعتزلة هنا فيما بينهم حول تحديد المسؤولية لهذا الفعل المتولد إلى طائفتين:

فالطائفة الأولى قصرت إيقاع المسؤولية على الفعل الأول المباشر وفصلت بينه (بين حرية الإرادة) وبين الفعل الثاني المتولد غير المباشر الذي يحدث بفعل الآلية الطبيعية أو بفعل ما طبعه الله في الأجسام، ولا يتحمل المرء مسؤولية هذا الفعل ومن هذه الطائفة أو الهذيل العلاف الذي يقول: (إن كل ما يتولد من فعلي مما أعلم كيفيته فهو من فعلي، وما لا أعلم كيفيته فلا، فالألم وصعود الحجر ونحو ذلك من فعلي، أما الألوان الطعوم والروائح فتعزى للفعل الإلهي)[٨٥]، ويقول النظام: (إن الإنسان لا يفعل إلا الحركة، فما ليس بحركة من ليس صنعه، ولا يفعل الإنسان الحركة إلا في نفسه فإذا رمى الإنسان حجرا وتحرك إلى أعلى أو إلى أسفل فذلك ليس من فعل الإنسان، وإنما هو من فعل الله، بمعنى أن الله طبع الحجر أن يتحرك إذا دفعه دافع... وكذلك الألوان والطعوم والروائح فليست من فعله لأنها ليست حركاته)[٨٦].

وذهب معمر بن عباد والنظام إلى (أن الحوادث التي تحدث في الجمادات إنما تحصل فيها بطبع المحل)[٨٧]، أي بما جبلت وفطرت عليه هذه الجمادات من حتمية وآلية.

وإرادة الإنسان لا دخل لها هنا فيما يحدث. وكذلك يرى الإسكافي شيخ معتزلة بغداد، فيوضح الفعل المتولد مستفيدا من مقدمات العلاف ويقول: كل (فعل يتهيأ وقوعه على الخطأ دون القصد إليه والإرادة له فهو متولد، وكل فعل لا يتهيأ إلا بقصد، ويحتاج كل جزء منه إلى تجديد وعزم، وقصد إليه، وإرادة له فهو خارج من حد التولد داخل في حد مباشر)[٨٨].

فهنا يميز الإسكافي بين الفعل الإرادي الذي يصدر عن الإنسان، وهو فعل مباشر يحتاج إلى قصد ويحتاج كل جزء منه إلى تجديد وعزم وقصد إليه وإرادة له. وبين الفعل المتولد الذي نشأ عن فعلنا المباشر ويخرج عن مرادنا (قصدنا)، ولا يمكننا تركه

أو استدراكه، وبهذا (...يقصر الإسكافي المسؤولية على الفعل الإنساني المباشر بوصفه فعلا إراديا (واعيا) من خلال القصد الإرادي للإنسان وعزمه على تنفيذه، وهذا أشار إليه العلاف أنه من فعله الذاتي، أو هو الحركة الذاتية في تفسير النظام.

أما الفعل المتولد الذي ينشأ دون إرادة وبغير قصد إليه، ولا قدرة للإنسان في تركه أو تحاشيه، فهو من فعل الله، خارج حدود المسؤولية الإنسانية)(٨٩).

لقد تساوى هؤلاء المعتزلة في فهمهم للفعل المتولد مع المجبرة، فذهبوا إلى (أن ما يتعلق بالفاعل أو يضاف إليه، فلا بدّ أن يكون للاختيار فيه مدخل، ورأوا وجوب وقوع المراد عند حدوث الإرادة، ووجوب وقوع المسبب عند حصول سببه، فأخرجوه عن التعلق بالفاعل أصلًا)(٩٠)

وأما الطائفة الثانية فلم تفصل بين حرية الإرادة (الفعل الإرادي الحر) وبين الحتمية الطبيعية أو تلازم الأسباب والمسببات، والواقع أن هذه الطائفة كانت تقترب من حدود الفهم الصحيح للعلاقة بين الضرورة والحرية، لأنها رأت بحق أن الفعل المتولد يحدث عن الفعل الإرادي الحر، وقد يخرج عن نطاق الإرادة الحرة ويتحول إلى فعل طبيعي يخضع لمبدأ العلية والحتمية الآلية الطبيعية، ولكن لا تنتفي مسؤولية الإنسان انتفاء كاملا، بل قد تخفف ومن زعماء هذه الطائفة بشر بن المعتمر الذي يقول: (إن كل ما يتولد من فعلنا فهو مخلوق لنا، فألوان الأطعمة وطعومها وأرايحها، واللذة والألم من خلق الإنسان وصنعه الإرادي)(٩١).

ثم الخياط الذي يرى أنه: (إذا دحرج إنسان حجرا ما على رأس جبل، وقبل أن يصل الحجر إلى الأرض مات مرسله، وسقط الحجر فأصاب إنسانا فقتله، فإن سقوط الحجر وقتله إنسانا آخر بعد موت مرسله متولد عنه ومنسوب إليه دون غيره)(٩٢).

إن تحريك الحجر هو الفعل الإرادي وهو معلول للإرادة مباشرة، ولكن العلاقة لا تنقطع بين الفعل المتولد أو أثره (السقوط ــ القتل) وبين العلة الأولى (الحركة الإرادية

الأولى)، وهذا يعني أن العلة الأولى المتصلة بإرادة الإنسان تبقى فاعلة في عدد من المعلولات اللاحقة وإن خلت علل هذه المعلولات من عنصر الإرادة، لأن هذه العلل الأخيرة هي طبيعية بحتة، ولهذا عد بشر والخياط: وبعدهما كما سنرى القاضي عبد الجبار ـ أن الفعل المتولد يرجع إلى الفاعل الأول الذي هو السبب في كل ما تولد عنه، والإنسان يتحمل مسؤولية فعله ـ سواء أكان مباشرا أم متولدا ـ ما دام صادرا عنه بإرادة حرة واعية، وعلى الرغم من أن الفعل المتولد قد يحدث من دون قصد ومن دون نية لإحداث أثره، فإن هذه الطائفة من المعتزلة قد أوقعت المسؤولية الأخلاقية والجزائية على الفاعل الأول، لأن الحياة الأخلاقية العملية لا تستقيم على أساس غيبي يرجع كل فعل مشين وضار إلى فكرة القضاء والقدر الإسلامية، لأن ذلك يفتح الباب واسعا أمام الذين يريدون أن يجرموا، ويمكنهم بعد ذلك أن يحتجوا بأن جريمتهم حدثت قضاء وقدرا.

إن الحياة الأخلاقية لا تستقيم إلا بحرية الإرادة لأن إنكار الحرية وإنكار السببية والعلاقة بينهما يؤدي إلى إنكار دراسة الأفعال المتولدة التي تمتلئ بها الحياة اليومية العملية ومن دون دراسة هذه الأفعال تنهار دراسة القانون وبالتالي تحديد المسؤولية والجزاء.

وعلى هذا الأساس نجد القاضي عبد الجبار يفند آراء المجبرة ومن وافقهم من المعتزلة (العلاف والنظام والإسكافي) في قضية الفعل المتولد وإسناده إلى الله تعالى، فيرى:

(إن إضافة الفعل المباشر بوصفه واقعا وفق أحوالنا ودواعينا وإرادتنا يتحقق أيضا في الأفعال المتولدة... ذلك أننا إذا نفينا كون الأفعال المتولدة أفعالا لنا فالواجب يقضي أن لا نجعل الإرادة فعلنا دون المراد)[٩٣].

إن القاضي عبد الجبار يأخذ هنا بقاعدة الكل أو اللا شيء، فإما أن تكون الإرادة والمراد، السبب والمسبب، المباشر والمتولد، جميعها أفعالنا أو لا شيء البتة، وفي هذا

يقول: (إن السبب لا يمتنع حصوله، ثم لا يحصل المسبب بأن يعرض عارض فيمنعه من التوليد، ومتى وجب حصوله عند حصول السبب وزوال الموانع، فإن حالة كحال المبتدأ (الفعل المباشر) عند تكامل الدواعي فإنه يحصل لا محالة)(٩٤). ثم يتابع فيقول: (لئن جاز إخراج المسبب (الحادث المعلول) عن التعلق بالفاعل لوجوب حصوله عند وجوب السبب وزوال الموانع لوجب إخراج المبتدأ (الفعل المباشر) أيضا عن تعلقه بالفاعل لوجوب وقوعه عند توافر الدواعي وتكاملها(٩٥).

إن القاضي عبد الجبار ومعه طائفة من المعتزلة يرفضون أن تحدث الحوادث من دون محدث لها، سواء أكان الحادث بمحدث (بفعل) قريب مباشر أم كان بمحدث بعيد غير مباشر، لأن (السبب يضاف إلى الفاعل وكذلك المسبب، فيجب أن تستوي الحوادث في كونها مضافة إلى الفاعل وإن كانت تختلف كيفية الإضافة ففيها ما يتعلق به بلا واسطة كالمبتدأ وفيها ما لا يتعلق به إلا بوساطة وهو الفعل المتولد)(٩٦) ومن هنا فإن الإنسان يتحمل مسؤولية الفعل المباشر (المبتدأ) ثم الفعل المتولد عقابا وثوابا، أو ذما ومدحا. الفعل المباشر (المبتدأ) ثم الفعل المتولد عقابا وثوابا، أو ذما ومدحا. ويميز القاضي عبد الجبار بين الفعل المتولد الصادر عن الإرادة الحرة الواعية، وبين الفعل المتولد الصادر عن غفلة وسهو لأن الفعل المتولد الصادر عن الساهي لا يحترز منه، ولذا لا تقع عليه المسؤولية، أما الأول فيمكن الاحتراز منه بسبب العلم المسبق بنتائجه. إن الفاعل الواعي هنا يدرك بأنه يجب تجنب الفعل حتى لا تتولد آثار سيئة عنه، وإذا لم يتجنبه وتركه يتولد من إحداث سببه وهو العالم بالنتيجة فإنه يكون مسؤولا.

إن عبد الجبار ومعه بعض المعتزلة قد رفضوا مذهب المجبرة والأشاعرة في تبرئة الإنسان من مسؤولية الأفعال المتولدة وإسنادها إلى الله، لأن ذلك سيؤدي ــ كما قلنا ــ إلى انتفاء المسؤولية وزاول الأحكام وجحد الشرائع، وما نصت عليه الأديان من جزاء وفق الأعمال، كما أن (إسناد المتولدة إلى الله، واعتبار أن الإرادة لا توجب أن يوجد

المراد يترتب عليه نسبة جميع الشرور والنتائج إلى الله، لأن هذه الأفعال المتولدة تجمع بين الظلم والقبح والكذب، وتعالى الله عن أن تنسب إليه علواً كبيراً. فلا يبقى إذن إلا أن يتحمل الإنسان مسؤوليتها)[٩٧]. لأنها ترجع في النهاية في سلسلة الأسباب إلى فعل أول مباشر صادر عن إرادة حرة واعية.

وبعد أن بحث المعتزلة علاقة الإرادة الإلهية بالإرادة البشرية عند بحثهم لمسألة التكليف ــ كما رأينا سابقاً ، بحثوا علاقة الضرورة الطبيعية بالإرادة الإلهية ثم علاقة الضرورة الطبيعية بالإرادة البشرية.

يروي الأشاعرة: أنَّ المعتزلة يقولون: (من المستحيل على الله أن يجمع بين القطن والنار ولا يقع إحراق، كما يستحيل عليه أن يوقف الحجر الساقط في الجو دون أن يسقط)[٩٨]. ويقول النظام: (إن الله لا يوصف بالقدرة على أن يخلق قدرة غير القادر، ولا حياة غير الحي)[٩٩].

ويقول معمر بن عباد السلمي: (...لا يوصف القديم بأنه قادر إلا على خلق الجواهر، أما الأعراض فلا يجوز أن يوصف بالقدرة عليها، وأنه ما خلق حياة ولا موتاً، ولا صحة ولا سقماً، ولا قوة ولا عجزاً، ولا لوناً ولا ريحاً، إن ذلك أجمع فعل الجواهر بطبائعها)[١٠٠].

إن الالتزامات المترتبة على هذه النصوص وأشباهها ــ كما يسوقها الأشاعرة وهم خصوم المعتزلة ــ هي تأكيد السيادة المطلقة للضرورة الطبيعية التي يستحيل على الله خرقها. ولكن يجب أن نتذكر أمراً أساسياً عند المعتزلة وهو أن أصل التوحيد لا يجوز أن يناقش المشيئة الإلهية المطلقة، بمعنى أن التوحيد المطلق ــ مثلما يفهم بأنه قد يؤدي إلى التعطيل، فإنه يمكن أن يفهم أيضاً يتضمن بالضرورة مشيئة الله المطلقة وقدرته على الخلق. ولا يعقل أن يكون المعتزلة غافلين إلى الدرجة التي توقعهم في التناقض بين مشيئة الله المطلقة وقدرته المطلقة على الخلق وبين عجزه وتقييده

بالضرورة الطبيعية، لا سيما وأن العالم عندهم محدث، ولا يوافقون على أن يوصف بالقديم إلا الله تعالى.

إن الأمر كما أراه ليس كما يلزمهم الأشاعرة، لأن الضرورة الطبيعية التي يؤكدها المعتزلة هي كناموس كوني ـــ كما رأينا ـــ فعل الله وخلقه، وعندما لا يخرقها فليس لأنه عاجز، بل لأنه لا يريد أن يخل بهذا الناموس الذي وضعه، ومن المحتمل أن يكون المعتزلة الذين أورد الأشاعرة نصوصهم حول هذه المسألة وبنوا عليها التزاماتهم قد فهموا على هذا النحو معنى نفي قدرة الله على خرق قوانين الطبيعة.

لقد لجؤوا إلى هذا التأويل لأن نصوصاً أخرى للمعتزلة تؤكد قدرة الله على خرق نواميس الطبيعة، (فلقد جوز أبو الهذيل، والجبائي والإسكافي أن يجمع الله بين الحجر الثقيل والجو أوقاتاً كثيرة من غير أن يخلق سبحانه انحداراً وهبوطاً، بل قد يحدث سكوناً وأن يجمع بين النار والقطن من غير أن يحدث احتراقاً، بل قد يحدث ضد ذلك)(١٠١).

إن الله تعالى قادر على أن يخرق قانون الجاذبية، يقول النظام وهو أكثر المعتزلة اهتماماً بالقضايا الطبيعية التي كانت مطروحة في عصره: (إن كل ما جاوز حد القدرة من الفعل فهو من فعل الله تعالى بإيجاب الخلقة: أي أن الله تعالى طبع الحجر طبعاً وخلقه خلقة إذا دفعته اندفع وإذا بلغت قوة الدفع مبلغاً عاد الحجر إلى مكانه طبعاً)(١٠٢).

إن كلام النظام هذا يمكن أن نقول عنه ـــ على سبيل التجوز ـــ أنه يذكرنا بقانون العطالة النيوتوني الذي هو من صنع الله.

ونقول الآن إذا كان الله قادراً على خرق الضرورة الطبيعية ـــ وهو قادر ولكن لا يخرقها ـــ فإن الإرادة الإلهية تشمل الضرورة الطبيعية، وإن هذه الضرورة لا تتعارض مع الإرادة الإلهية مثلما أن الإرادة البشرية لا تتعارض مع الإرادة الإلهية ـــ كما رأينا عند الحديث عن التكليف ، لهذا نرفض الاستنتاجات المغالية لبعض الكتاب

المعاصرين الذين يذهبون إلى أن المعتزلة قيدوا حرية الفعل الإلهي ليطلقوا حرية الفعل الإنساني. ونرى أن المعتزلة مثلما أطلقوا حرية الفعل الإنساني مع تأكيدهم الإرادة الإلهية، فإنهم يطلقونها مع تأكيدهم على الضرورة الطبيعية. دون أن تقيد أي واحدة منهما حرية الإنسان، وذلك لأن (قدرة الله مجالها مطلق الوجود. وهي تباين قدرة الإنسان وإرادته، والباري لا يوصف بالقدرة على ما أقدر عليه عباده بوجه من الوجوه... فالحركات التي يقدر عليها الباري ليست من جنس الحركات التي أقدر عليها عباده، فقدرة الله من موضوعات الميتافيزيقا وقدرة الإنسان متعلقة بما افترض عليه من عمل، ذلك موضوع الأخلاق)(١٠٣).

والله تعالى لا يكلف البشر ما هو خارق للضرورة الطبيعية، ولا يحملهم مسؤولية ما هو خارج عن إرادتهم الحرة الواعية، وإن القول: (... بحتمية الطبيعة على طريقة المعتزلة لا يؤدي إلى اتهام الله بالعجز)(١٠٤). كما لا يؤدي إلى تقييد حرية الإنسان، لأن هذه الحرية يجب أن تفهم بمنطق العقل والنظام وليس بمنطق الخيال والفوضى. (إنها عند المعتزلة حرية الإرادة كما هي كل مذهب أخلاقي، تستند إلى منهج عقلي، وهي مسلمة عقلية تقتضيها الأخلاق)(١٠٥).

خاتمة:

إن دفاع المعتزل عن حرية الإنسان، وإلحاحهم على إثباتها، وإيقاع المسؤولية الأخلاقية على الإنسان الخالق لفعله بإرادته الحرة الواعية، قد جاء كرد فعل على الذين كانوا في عصرهم يسوغون المعاصي والشرور، فيرجعونها إلى إرادة الله.

لقد جاء المعتزلة ليرفعوا من مكانة الإنسان، فيميزوه بالعقل والحرية عن أشياء الوجود الأخرى التي تخضع للقدر الإلهي وللآلية الطبيعية، ويبدو أن إيمانهم الراسخ بحرية الإنسان ومسؤوليته له علاقة بوضعهم الاجتماعي، فنلاحظ من جهة أولى أن

كبار شيوخهم قد مارسوا حرفاً يدوية، ولقبوا بأسماء تلك الحرف التي مارسوها مثل (الغزال، والعلاف، والنظام، والخياط، والإسكافي، والفوطي، الخ...) ومن جهة ثانية أنهم كانوا ينتمون إلى الموالي، أي إلى الطبقة الدنيا من حيث أصالتها في الانتماء إلى العرب لهذا نقول من المحتمل أن يكون لوضعهم الاجتماعي أثر خفي في فهمهم لمقولة القضاء والقدر الإسلامية على أساس عقلي ومنطقي، هذه المقولة التي ربما عنت لهم أنهم خلقوا ضمن وضع اجتماعي لا يجوز لهم أن يتجاوزوه، وما يدعم هذا الافتراض رأيهم في الحاكم: إذ ليس من الضروري أن يكون عربياً أو ينتمي إلى قبيلة عربية، بل من الممكن والمستحسن أن يكون الحاكم ممن توافرت فيه الكفاية دون النظر إلى لونه وقبيلته وعرقه.

ونقيض اتجاه المعتزلة العقلاني المتحرر وعلى جميع المستويات وقف خصومهم الأشاعرة، وعلى الرغم من أننا لسنا معنيين بعرض آراء أئمة الأشاعرة في الحرية والمسؤولية فإنه يمكننا القول: إن التعارض بين الاتجاهين الفكريين يمكن أن نفسره بأنه تعارض ناجم عن الموقف السياسي الذي اتخذه كل منهما من السلطة الدينية الحاكمة، سلطة الخلافة الإسلامية، ففي ظل السلطات الموالية للفكر الاعتزالي اتهم المعتزلة الأشاعرة بالابتعاد عن بداهة العقل وعن الاحتكام إلى المنطق، بينما اتهم الأشاعرة وفي فترات سيادة فكرهم لدى الخلفاء والحكام المعتزلة بالخروج عن الإسلام ووصموهم بشتى صفات الذم مثل القدرية، استناداً إلى الحديثين الشريفين:

(القدرية مجوس هذه الأمة) و(القدرية خصماء الله في القدر). هذان الحديثان الشريفان لا يمكن الجزم بأنهما يخصان المعتزلة لأن المعنى الحقيقي للقدرية يناقض كلياً لإيمان المعتزلة بفكرة الحرية.

ومثل المعطلة لأنهم أغرقوا في تنزيه الباري فوحدوا بين ذاته وصفاته، كما فسر خصومهم كلمة المعتزلة نفسها بأنها تعني (الاعتزال عن الكثرة من أهل الملة). ولكن

مهما قيل فيهم من ذم وشتائم، فإنهم يمثلون في تاريخنا الفكري (حركة كلامية نامية ما برحت تسعى لتحويل حرية التفكير في الإسلام شطر الفكر الإنساني الحـــر، والعمـــل على ترسيخ حق الإنسان الذاتي في ابتكار آرائه وحمل المسؤولية الواعية عن أفعالـــه وأعماله)[١٠٦]. ومهما بدت (فرقهم العشرون متضاربة في بعض آرائها الفرعية)[١٠٧]، فإنهم اتفقوا على إقامة مذهبهم على أصول خمسة هـــي: العـــدل والتوحيـــد والوعـــد والوعيد، والمنزلة بين المنزلتين والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. وقد دافعوا عن الإسلام دفاعاً مجيداً بسلاح العقل، مثلما دافعوا بالسلاح نفسه عـــن حريـــة الإنســـان ومسؤوليته.

الحواشي والمراجع

١-جعيط، هشام الدكتور: الفتنة، بيروت١٩٨٩، ص ١٤١-١٦١ + ٢٠٩-٢١٢.

٢-الشهرستاني (أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر بن أحمد الشهرستاني)، الملل والنحل، ج١ تحقيق محمد تيسير كيلاني بيروت ١٩٧٥، ص ٤٨ الاسفراييني (أبو المظفر طاهر بن محمد) التبصير في الدين وتمييز الفرقة الناجية عن الفرقة الهالكة تحقيق كمال يوسف الحوت، بيروت١٩٨٣، ص٦٨.

٣-العوا، عادل الدكتور: المذاهب الفلسفية دمشق١٩٨٦، ص٩٧.

٤-القاسمي الدمشقي، الشيخ جمال الدين، تاريخ الجهمية والمعتزلة، بيروت١٩٧٩، ص٧٣.

٥-الاسفراييني، التبصير في الدين، ص٢١.

٦-محمود، زكي نجيب، المعقول واللامعقول في التراث العربي دون تاريخ النشر، ص٦٧.

٧-جيب، هـ، أ،ر، المستشرق، بنية الفكر الديني في الإسلام، تعريب الدكتور عادل العوا، دمشق١٩٦٤، ص٦٩.

٨-الشهرستاني، الملل والنحل، ج١، ص٤٨+ البغدادي (أبو منصور عبد القادر بن طاهر) بين الفرق وبيان الناجية منهم، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي، بيروت١٩٨٢، ص٩٨.

٩-العوا، عادل، المعتزلة والفكر الحر، دمشق ١٩٧٨، ص٥٤.

١٠- العوا، عادل، المذاهب الفلسفية دمشق١٩٨٦، ص٨٦.

١١- محمود، زكي نجيب الدكتور: المعقول واللامعقول، ص٦٨-٨٠.

١٢- الشهرستاني، الملل والنحل،ج١، ص٤٢.

١٣- عبد الجبار بن أحمد الأسدي أبادي المعتزلة (قاضي القضاة)، شرح الأصول الخمسة، تحقيق عبد الكريم عثمان، القاهرة١٩٦٥، ص٣٠١.

١٤- الأشعري (أبو الحسن علي بن اسماعيل) مقـالات الإسـلاميين واختـلاف المصلين، ج١، طبعة هيلسوت ريتر، بيروت، دون تاريخ، نشر ص٢٠٠.

١٥- الأشعري، المصدر السابق، ص٢٠٠.

١٦- الأشعري، المصدر السابق، ص٢٠١.

١٧- الأشعري، المصدر السابق، ص٢٠٢.

١٨- الأشعري، المصدر السابق، ص٢٠٢.

١٩- أبو ريان، محمد علي د: تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام، بـيروت١٩٧٦، ص١٦٦-١٦٧.

٢٠- البغدادي، عبد القاهر، الفرق بين الفرق، بيروت١٩٨٢، ص١١٦.

٢١- الشهرستاني، الملل والنحل، ج١، بيروت١٩٧٥، ص٥٤.

٢٢- الشهرستاني، الملل والنحل، ج١، بيروت١٩٧٥، ص٥٤.

٢٣- عبد الجبار بن أحمد، المعتزلي (القاضي) شرح الأصول الخمسة، ص١٣٢.

٢٤- عبد الجبار بن أحمد، المعتزلي (القاضي) شرح الأصول الخمسة، ص٣٠٢.

٢٥- عبد الجبار بن أحمد، المعتزلي (القاضي) شرح الأصول الخمسة، ص٣٠٢-٣٠٣.

٢٦- القرآن الكريم سورة فصلت آية٤٦.

٢٧- القرآن الكريم سورة النساء آية٤٠.

٢٨- القرآن الكريم سورة الكهف آية٤٩.

٢٩- عبد الجبار بن أحمد، المعتزلي (القاضي) شرح الأصول الخمسة، ص٣٠٥.

٣٠- عبد الجبار بن أحمد، المعتزلي (القاضي) شرح الأصول الخمسة، ص٣١٦.

٣١- الشهر ستاني، الملل والنحل، ج١، ص٤٥.

٣٢- الأشعري، مقالات الاسلاميين، ج١، ص٢٢٨.

٣٣- +٣٤ أبو البقاء (أيوب بن موسى الحسيني الكفوي) والكليات، القسم الثـــاني، طبعة ثانية، تحقيق عدنان درويش، محمد المصري، دمشق١٩٨٢، ص٨١-٨٢.

٣٥- صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، مجلد ثاني، بيروت١٩٧٩.

٣٦- عبد الجبار بن أحمد، المعتزلي (القاضي) شرح الأصول الحمسة، ص٥١٠.

٣٧- الشهرستاني، الملل والنحل، ج١، ص٤٧.

٣٨- الشهرستاني، الملل والنحل، ج١، ص٤٨.

٣٩- عبد الجبار بن أحمد، المعتزلي (القاضي) شرح الأصول الخمســـة، ص١٣٢-١٣٣.

٤٠- عبد الجبار بن أحمد، المعتزلي (القاضي) شرح الأصول الخمسة، ص٦١٢.

٤١- عبد الجبار بن أحمد، المعتزلي (القاضي) شرح الأصول الخمسة، ص٦٣٨.

٤٢-الشهرستاني، الملل والنحل، ج١، ص٥٢.

٤٣- عبد الجبار بن أحمد، المعتزلي (القاضي) شرح الأصول الخمسة، ص٥١٢.

٤٤- عبد الجبار بن أحمد، المعتزلي (القاضي) شرح الأصول الخمسة، ص٥١٣.

٤٥- عبد الجبار بن أحمد، المعتزلي (القاضي) شرح الأصول الخمسة، ص٥١١.

٤٦- العوا، عادل الدكتور: المعتزلة والفكر الحر، دمشق١٩٨٧، ص٨٨.

٤٧- الشهرستاني، الملل والنحل، ج١، ص٧٨.

٤٨- الأشعري، مقالات الإسلاميين، ج١، ص٢٤٣.

٤٩- العوا، عادل الدكتور: المعتزلة والفكر الحر، ص٨٨.

٥٠- الشهرستاني، الملل والنحل، ج١، ص٨٣.

٥١- الشهرستاني، الملل والنحل، ج١، ص٦٥.

٥٢- الشهرستاني، الملل والنحل، ج١، ص٨١.

٥٣- صبحي أحمد محمود، الفلسفة الأخلاقية في الفكر الإسلامي، دار المعارف، القاهرة١٩٦٩، ص٧١.

٥٤- العوا، عادل الدكتور: المعتزلة والفكر الحر، ص٩١.

٥٥- العوا، عادل الدكتور: المعتزلة والفكر الحر، ص٩٣.

٥٦- العوا، عادل الدكتور: المعتزلة والفكر الحر ص٩٢.

٥٧- الشهرستاني، نهاية الإقدام في علم الكلام، نشر الفريد غيوم، أكسفورد، لندن١٩٣١، ص٧٩.

٥٨- عبد الجبار بن أحمد... المعتزلي (القاضي)، شرح الأصول الخمسة، ص٤٣١-٤٣٢.

٥٩- العوا، عادل، المعتزلة والفكر الحر، ص٨٨.

٦٠- الأشعري، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، ج١، ص٢٢٩.

٦١- عبد الجبار بن أحمد... المعتزلي (القاضي)، شرح الأصول الخمسة، ص٤١٢.

٦٢- الأشعري، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، ج١، ص٢٤٢.

٦٣- الأشعري، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، ج١، ص٢٣٩.

٦٤- العوا، عادل الدكتور: المعتزلة والفكر الحر، ص٨٦.

٦٥- الأشعري، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، ج٢، ص٢٣٩.

٦٦- الأشعري، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، ج١، ص٥٦١.

٦٧- عبد الجبار بن أحمد المعتزلي (القاضي)، شرح الأصول الخمسة، ص٣٤٥.

٦٨- عبد الجبار بن أحمد المعتزلي (القاضي) شرح الأصول الخمسة (بتصرف) ٣٤٥-٣٦١.

٦٩- الأشعري، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، ج٢، ص٤٠٤.

٧٠- عبد الجبار بن أحمد المعتزلي (القاضي) شرح الأصول الخمسة، ص٤٣٣،

٧١- عبد الجبار بن أحمد المعتزلي (القاضي): المغني في أبواب التوحيد والعدل، ج٦، تحقيق الأب جورج قنواتي، قاهرة، من دون تاريخ نشر، ص٨.

٧٢- الأشعري، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، ج١، ص٢٣٨.

٧٣- الأشعري، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، ج٢، ص٤١٨.

٧٤- عبد الجبار بن أحمد المعتزلي (القاضي)، شرح الأصول الخمسة، ص٣٩٠.

٧٥- الأشعري، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، ج١، ص٢٢٩.

٧٦- الأشعري، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، ج١، ص٢٣٢.

٧٧- الأشعري، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، ج١، ص٢٣٠.

٧٨- النشار، علي سامي الدكتور: نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، الاسكندرية١٩٦٢، ص٤٣٦.

٧٩- عبد الجبار بن أحمد المعتزلي (القاضي): المغني في أبواب التوحيد والعدل، ج٦، قسم الإرادة، ص٩٦.

٨٠- العوا، عادل الدكتور: المعتزلة والفكر الحر، ص٨٦.

٨١- الأشعري، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، ج٢، ص٤٠٨.

٨٢- الأيجي عضد الدين، المواقف في علم الكلام، ج١، استنابول١٢٨٦هـ، ص٢٤٣.

٨٣- الأيجي عضد الدين، المواقف في علم الكلام، ج١، استنابول١٢٨٦هـ، ص١٥٩.*

* تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٨/٦/٢.

واقع مقرر تقنيات التعليم في دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية

"دراسة مسحية تقويمية"

الدكتور فواز العبد الله

كلية التربية ــ جامعة دمشق

الملخص

يهدف هذا البحث إلى بيان واقع مقرر تقنيات التعليم في دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية بجامعات الجمهورية العربية السورية من خلال سبر آراء الطلبة في هذه المرحلة. وذلك لتشخيص الصعوبات التي تعترض عملية تدريسه واقتراح الحلول المناسبة للنهوض والارتقاء بعملية تدريس هذا المقرر.

تأتي أهمية البحث من الأهمية الكبيرة لتقنيات التعليم ذاتها، التي تعد جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية وفقاً للمفهوم النظمي لهذه العملية الذي يؤكد تفاعل المكونات وتكاملها لتأدية الغرض المطلوب.

وكذلك تنبثق هذه الأهمية من خصوصية العصر الذي نعيش فيه الذي تواصل فيه التكنولوجيا انتشارها بمعدل سريع في كل الاتجاهات، إضافة إلى خصوصية مرحلة التأهيل التربوي. التي يتم فيها تأهيل الطلبة

المدرسين لممارسة عملية التدريس التي تتطلب إعداداً شاملاً يكون من صلبه إتقان مهارات إنتاج تقنيات التعليم واستخدامها.

قام الباحث من خلال تحليل المعطيات التي قدمها الطلبة بتسليط الأضواء على نقاط أساسية تتعلق بمقرر تقنيات التعليم من حيث أهمية المقرر وفائدته وطريقة تدريسه، مستخدماً استبياناً خاصاً صمم لهذا الغرض.

يتألف البحث من قسمين، نظري وعملي، اعتمد فيه الباحث المنهج الوصفي المسحي مراعياً الأسلوب النظمي في خطوات البحث كاملة. وتم في الختام تقديم توصية عامة تؤكد ما قدمه الطلبة من مقترحات لتحسين الأداء في المقرر المذكور والنهوض والارتقاء به، مؤكدين بأنه يجب تعليم التقنيات بالتقنيات ذاتها.

مقدمة:

تعد عملية إعداد المعلمين من المهام الأساسية لكليات التربية التي تعمل جاهدة لتخـوج الأطر المؤهلة تربوياً، لتكون قادرة على القيام بالدور المنوط بها على أكمل وجه.

وتشكل مرحلة دبلوم التأهيل التربوي إحدى الدعامات القوية لهذا الإعداد، حيث يتدرب فيها الطلاب على أساليب التدريس وتطبيقاته والمهارات الخاصة بإنتاج تقنيات التعليـم واستخدامها الفعّال، بالإضافة إلى دراستهم المواد الدراسية الأخرى ذات الصلة بالعلوم التربوية والنفسية التي تؤلف بمجملها جرعة داعمة تمدهــم بالمعــارف والخــبرات والمهارات التي يحتاجون إليها في أداء عملهم التربوي.

ويتمتع دبلوم التأهيل التربوي بخصوصية كبيرة نظراً للدور الهام الذي يؤديه في حيـاة الدارسين، لأنه يؤهل الحاصلين عليه لإتمام الدراسات العليــا فــي ميــدان التربيــة ولاشتراط وزارة التربية على المتقدمين لمسابقات التدريس أن يكونوا حاصلين علــى دبلوم التأهيل التربوي.

ولعل الدفع القوي لهذه المرحلة أتى مع المشروع الوطني للتجديد التربوي الذي انطلــق بتوجيه كريم من السيد الدكتور بشار الأسد، ومع صدور قرار القيادة القطرية لحــزب البعث العربي الاشتراكي رقم /٩٦٧/ تاريخ ١٢/٠٣/١٩٩٧ المتضمن الموافقة علــى مضمون المذكرة المقدمة من وزارتي التربية والتعليم العالي حــول تطويــر العمليــة التربوية، وتطوير واقع إعداد الأطر التربوية لجميع مراحل التعليم وأنواعه من حيــث المحتوى وعدد ســنوات الدراســة والتوســع فــي المجــالات التربويــة وتقنيــات التعليم.واستجابة لهذه الرؤية التطويرية، قامت وزارة التربية بإيفاد عــدد كبــير مــن المدرسين غير الحاصلين على دبلوم التأهيل التربوي لتأهيلهم في كليات التربية، سـيما

بعد صدور المرسوم الجمهوري رقم /١٢٩/ لعام ١٩٩٧، القاضي بإحداث ثلاث كليات للتربية في جامعات حلب وتشرين والبعث.

كما نصت المادة رقم (١) من قرار القيادة القطرية الآنف الذكر المتعلقة بتطوير العملية التربوية، على تطوير تقنيات التعليم التي باتت جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية لما لها من إسهام فعال في عمليتي التعليم والتعلم.

ومن هنا نرى بأنه أصبح لزاماً علينا التفكير بأسلوب جديد لتلمس واقع استخدام تقنيات التعليم في كليات التربية من خلال دراسة واقع هذا المقرر. منطلقين في ذلك كله من نظرة نظمية تكاملية لا تفصل الوسيلة التعليمية عن كل من الهدف والطريقة وأساليب التقويم، بل تجعلها جزءاً متكاملاً مع عناصر النظام التعليمي تتفاعل معها بصورة ديناميكية للوصول إلى فاعلية متقنة في التعلم والتعليم (القلاّ، صيام١٩٩٥،٣).

وليس من شك في أن الدعوة لعملية التطوير التربوي تتناغم مع التطور العلمي والتقني الكبير الذي تشهده جوانب الحياة كافة. فنحن نعيش اليوم في عصر التقانة والمعلومات اللذين أصبحا المحرك لديناميكيات التطور في كل جانب من جوانب الحياة. ولا مفر في العصر الحديث من أن تتعامل التربية مع التقانة التي تواصل انتشارها بمعدل سريع مما جعل العالم الشاسع الأطراف مجرد قرية كبيرة يعيش فيها الناس ويعرفون فيها كل شيء في أقصر وأسرع وقت بأقل تكلفة وأفضل كيفية.

ويرى القلاّ أن نشر التكنولوجيا في بيئتنا مرهون بتغيير اتجاهات المعلم العربي نحوها ونحو تطبيقاتها، كما أن إعداد المعلم وتدريبه على أساليب استخدام مواد وموارد وأدوات تكنولوجيا التعليم سيساعد على التكييف المناسب في مهنته وحياته وصحته النفسية المناسبة (القلاّ، ١٩٨٧، ١١).

وحتى نحصل على المعلم الذي ننشد لا بد أن نزوده بكل ما استجد في علم التربية وتقنياتها سواء أكان ذلك نظرياً أم عملياً. ويجدر بنا ونحن نتحدث عن التقنيات أن

نبتعد عن النظرة السطحية التي ترى الأمور في ظواهرها ونتبنى النظـــرة المتعمقـــة الشاملة.

إذ إن الاهتمام بمقرر تقنيات التعليم لم يكن وليد اللحظة بل هو جهد متكـــامل لعمـــل علمي مرصود ودأب متواصل، قام به كثير من الباحثين من قبل وما زالوا يواصلـــون دراساتهم وأبحاثهم في هذا الميدان بهدف تطوير العمل التربوي والارتقاء به من خلال تعزيز نواحي القوة في هذا المقرر وتلافي نواحي الضعف. وهـــذا مـــا تـــدل عليـــه الدراسات الكثيرة التي تمت بهذا الخصوص سواء منها العربية أم الأجنبيـــة، ونذكـــر بعضاً من هذه الدراسات سيما العربية منها:

- دراسة فخر الدين القلاّ(١٩٨٧): "إعداد المعلم العربي وتدريبه علـــى اســتخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم".
- دراسة أحمد حامد منصور(١٩٩١): "واقع مقررات تكنولوجيا التعليم بشعب إعداد معلم رياض الأطفال في كليات التربية بجمهورية مصـــر العربيـــة ــ دراســة تحليلية".
- دراسة نرجس حمدي(١٩٩١): "اتجاهات مدرسي كليات المجتمـــع والجامعـــات الأردنية نحو تكنولوجيا التعليم".
- دراسة طلال حسن كابلي(١٩٩٢): "تقويم مقرر الوسائل التعليمية لكلية التربيـــة جامعة الملك عبد العزيز ــ المدينة المنورة".
- دراسة سعد بن محمد الحريقي(١٩٩٣): "مدى صعوبة استخدام الوسائل التعليميـة لطلاب التربية العملية" بحث مقدم إلى ندوة تقنيات التربية بين المطالب والتحديات التي انعقدت في كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- دراسة جبرين عطية محمد حسين (١٩٩٧): "اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعات الهاشمية نحو تكنولوجيا التعليم".
- دراسة محمد عطية خميس (١٩٩٧): "واقع تدريب معلمي المرحلة الابتدائية بالسعودية، أثناء الخدمة، في مجالات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين".

وانطلاقاً من النظرة الشمولية، فإن البحث يسعى إلى توضيح النقاط التالية التي تشكل الإطار النظري:

١-تطور تقنيات التعليم.

٢-أهمية تقنيات التعليم ومعوقاتها.

٣-حدود تقنيات التعليم في تحسين التعليم.

٤-دور المعلم في عهد تقنيات التعليم.

٥-طبيعة مقرر تقنيات التعليم في دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية بجامعات الجمهورية العربية السورية.

١-تطور تقنيات التعليم:

لقد مر مفهوم تقنيات التعليم بمراحل عديدة إلى أن وصل إلى التعريف النظمي الشمولي الذي نتبناه في دراستنا الحالية. وكان هذا التطور هو نتيجة طبيعية للتطور الفكري والدراسات والأبحاث التي تمت بهذا الخصوص والتي تمخضت عن نتائج هامة.

ولعل ما يلفت الانتباه عند دراسة هذا الموضوع هو وجود فيض كبير من التعاريف لتقنيات التعليم أدى إلى تخبط وحيرة في هذا الأمر (Wallington, 1974, P. 15)

ويستطيع المتتبع لتطور مفهوم تقنيات التعليم أن يلحظ المراحل التالية التي مـــر فيـــها هذا المفهوم:

أ- التعليم البصري Visual Instruction:

وتم التأكيد في هذه المرحلة أن استخدام المواد المرئية يجعل الأفكار المجـــردة التـــي تقوم بتدريسها محسوسة بدرجة أكبر. وبالإضافة إلى ذلك أكدت حركة التعليم البصري تصنيف المعينات البصرية، وكذلك الحاجة إلى تداخل المواد المرئية مع المنهج.

ب- من التعليم البصري إلى التعليم السمعي Audio-Visual Instruction:

يؤكد التعليم السمعي البصري أهمية الخبرة المحسوسة في عمليـــة التعليـــم. ويقـــول هوبان وفن وديل بأنه يجب اعتبار المواد السمعية البصرية وسائل تكنولوجية حديثـــة تعمل على تقديم خبرات غنية محسوسة للتلاميذ. (Dale, Fin nand Hoban, 1949, P. 253). وقد شهدت هذه المرحلة قدراً كبيراً من البحوث حول فاعلية المواد السمعية البصرية وحول أفضل أنواع المواد في تحقيق الأغراض المطلوبة.

ومع نهاية الحرب العالمية الثانية ظهر اتجاه جديد مقسوم إلى اتجاهين متوازيين فـــي مجال الوسائل السمعية البصرية وهما:

- من التعليم بالوسائل السمعية البصرية إلى عمليات الاتصال التي كـــان لـــها دور بارز في إيضاح المفهوم النظري لتكنولوجيا التعليم. أما التحول الموازي الآخـــر فهو:
- من التعليم الوسائل السمعية البصرية إلى المفاهيم الأولى للنظم.

وقد تناولت المفاهيم الأولى لأنظمة تكنولوجيا التربية، مفـــهوم الأنظمـــة علـــى أنـــها منتجات كاملة مرتبة ومتداخلة في وضع يسمح لها القيام بعملية التدريس بأكملها.

ج – من عمليات الاتصال السمعية البصرية إلى مدخل النظم وتطوير التعليم:

وينظر في هذا المقام إلى تكنولوجيا التعليم على أنها طريقة نظامية في تصميم كل عملية التعليم وتنفيذها وتقويمها والتعلم في ضوء أهداف محددة تعتمد أساساً على نتائج التعلم البشري لتحقيق تعليم أكثر فاعلية (Commission on Instructional Technology. 1970. P. 21).

ويعد تطور التعليم أكبر من تطوير النتاج العلمي الذي يهتم فقط بالنتاجات المنفصلة وأكبر من تصميم التعليم الذي يعدّ جزءاً من التطوير التعليمي.

د– من عمليات الاتصالات السمعية البصرية ومداخل النظم إلى تكنولوجيا التعليم:

التكنولوجيا كما يرى هوبان (Hoban) ليست مجرد آلات وعناصر بشرية، بل هي منظومة معقدة متداخلة من الأفراد والآلات والأفكار والإجراءات وأنظمة الإدارة.

وتتضمن تكنولوجيا التعليم في استخداماتها الحديثة إدارة الأفكار والإجراءات ورؤوس الأموال والآلات والقوى البشرية التي تدخل في العملية التعليمية.

إن العرض الموجز لمراحل تطور تكنولوجيا التعليم يجب ألا يدعنا نعتقد أن مفهوم تكنولوجيا التعليم يتعامل أساساً مع ما هو مقصود بعنصر الوسائل التعليمية فقط كما هو شائع بطريق الخطأ بين كثير من المشتغلين في مجال التعليم.

نعم، فقد يظن بعضهم وكما يشير د. حامد منصور "إن الوسائل التكنولوجيا للتعليم هي الأساليب الحديثة فقط من العملية التربوية أو استخدام الآلات التعليمية فقط، أو الأجهزة التعليمية، لدرجة أن هناك من المعلمين من يتباهى بوجود عدد من الأجهزة التعليمية بمدرسته، أو أنه يدخل الفصل ومعه العديد من الأجهزة، ولكن الوسائل التكنولوجيا للتعليم أشمل من ذلك فهي قد تكون من الطباشير والسبورة حتى معامل

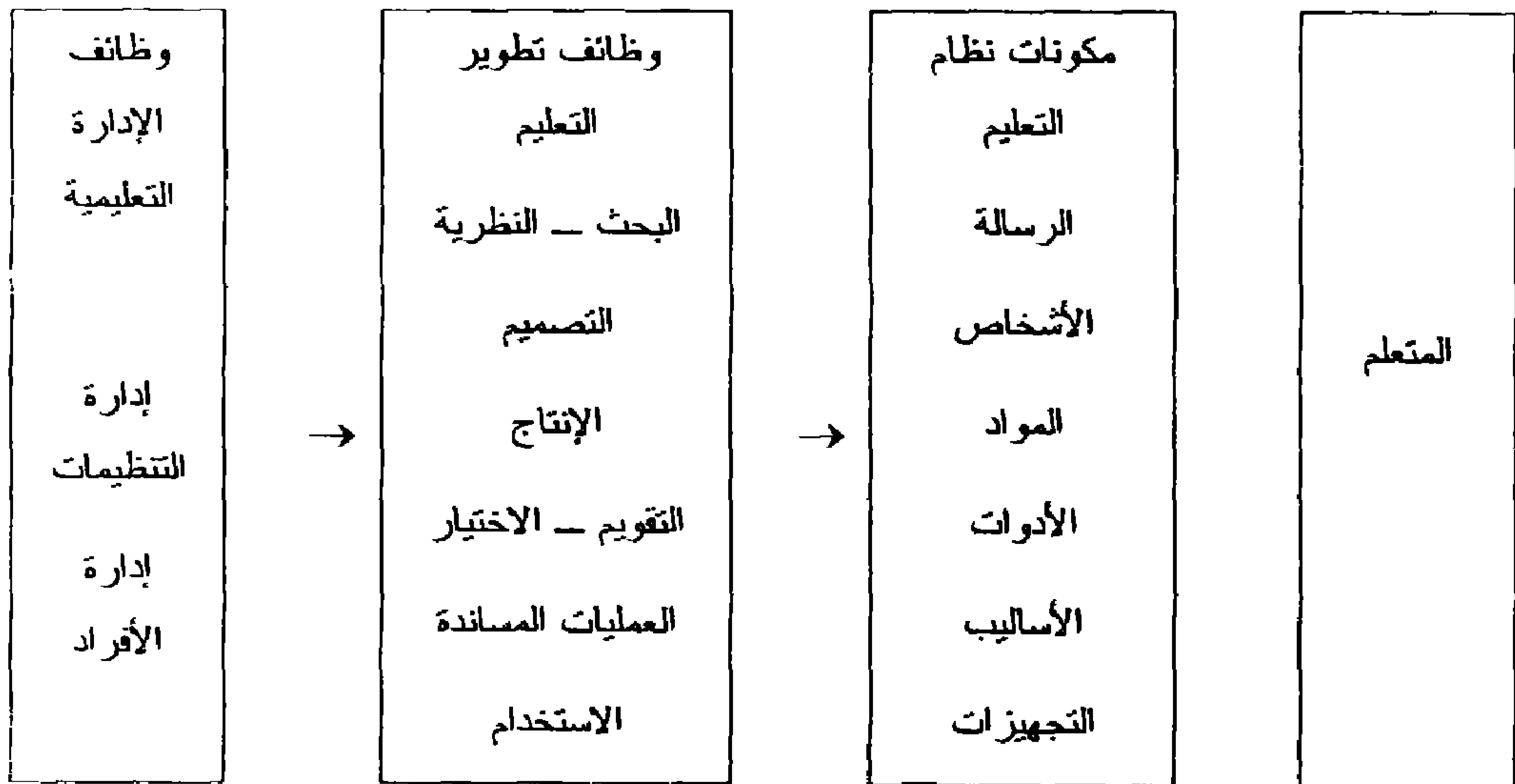
اللغات والأجهزة التعليمية ودارات التلفاز المغلقة والآلات التعليمية والحاسبات الإلكترونية والأقمار الصناعية ـــ المواد التعليمية داخلها ـــ والاستراتيجية التدريسية الموضوعية لكيفية استخدامها وضمن أي نمط من الأنماط التدريسية أيضاً. فهل تستخدم في تعليم جماهيري أو جماعي أو مجموعات مصغرة أو زوجية أو فردية؟ وفي أي بيئة تستخدم هذه الوسائل التكنولوجيا؟.

إن استخدام الطريقة الحديثة في التعليم بناءً على أسس مدروسة وأبحاث ثبتت صحتها بالتجارب هو ما يسمى بتكنولوجيا التعليم، وهي بمعناها الشامل تضم جميع الطرائق والأدوات والمواد والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معين بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة من قبل، كما تهدف إلى تطويره ورفع فاعليته. ويتضح من ذلك أن تكنولوجيا التعليم لا تعني مجرد استخدام الآلات والأجهزة الحديثة ولكنها تعني في المقام الأول طريقة في التفكير لوضع منظومة تعليمية، أي إنها تأخذ بأسلوب المنظومات" (منصور، ١٩٨٩، ٢٩).

واستناداً لما تقدم، يمكن أن نقول إن تكنولوجيا التعليم هي نظام فرعي من تكنولوجيا التربية بناء على المفهوم الذي يقول إن التعليم نظام فرعي للتربية. تكنولوجيا التعليم هي عملية متشابكة، متداخلة تشمل الأشخاص والأساليب والأفكار والأدوات والتنظيمات التي نتبعها لتحليل المشكلات التي نواجهها في المواقف التي يكون فيها التعليم هادفاً ويمكن التحكم فيه، ثم ابتكار الحلول لهذه المشكلات وتنفيذها وتقويم نتائجها وإدارة العمليات التي تتصل بها. وتأخذ حلول المشكلات في تكنولوجيا التعليم شكل مكونات نظام التدريس التي سبق بناؤها من حيث التصميم أو الاختيار أو الاستخدام ويتم تجميعها في أنظمة تعليمية كاملة، يمكن تحديدها على أنها رسائل وأفراد ومواد وأدوات وأساليب عمل وتجهيزات.

أما العمليات الخاصة بتحليل المشكلات وبناء الحلول لها ثم تنفيذها وتقويمها، فتعرف بوظائف تطوير التعليم الخاصة بعمليات البحث والنظرية والتصميم والإنتاج والتقويم والاختيار والاستخدام. أما العمليات الخاصة بالإدارة والتنسيق بين واحدة أو أكثر من هذه الوظائف فتعرف بوظائف الإدارة التعليمية الخاصة بإدارة التنظيمات وإدارة الأفراد.

ويوضح نموذج مجال تكنولوجيا التعليم العلاقات بين هذه العناصر (جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا، ١٩٨٥، ١٢٠-١٢١).



لقد وضع مفهوم تكنولوجيا التعليم إطاراً واسعاً لاستيعاب العصر وخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا والجمع بين نتائج المعرفة العلمية في كثير من الميادين وتطويعها على أسس علمية لمعالجة المشكلات التي تواجه التربية والتعليم، باتباع أسلوب متميز هو مدخل النظم System approach على عدة مستويات.

لقد استوعب مفهوم تكنولوجيا التعليم المواد والأجهزة التعليمية ومفاهيم الاتصال والنظام داخل هذا الإطار وعدّ هذه الوسائل مصادر للتعليم تدخل ضمن استراتيجيات

التدريس والتطوير لا تقوم على الاستخدام العشوائي الثانوي ولكن تقوم على أساس مبادئ التصميم العلمي (الطوبجي، ١٩٩٥، ١٤٧).

٢-أهمية تقنيات التعليم ومعوقاتها:

تؤدي تقنيات التعليم دورا كبيرا في العملية التعليمية بشكل يجعل هذه العملية جاذبة لا نافرة للمتعلمين ومريحة لكل من المتعلم والمعلم، ومحققة لما ترنو إليه من أهداف لا يمكن بلوغها دون الاستعانة بهذه الوسائل والتقنيات، خاصة في هذا العصر الذي يتصف بالانفجار التربوي من خلال زيادة الطلب على التعليم والنمو السريع لمادة التعلم وبالتغيرات السريعة والمتلاحقة في كل الميادين (العبد الله، ١٩٩٦،٢٠).

ومن المعروف أن الوسيلة التعليمية ليست مهمة بحد ذاتها، بل بما تقدمه من إسهام فعال في عمليتي التعليم والتعلم. إذ تقوم المواد والوسائل التعليمية بالعديد من الوظائف الأساسية في الموقف التعليمي، كما أشار إليها وولكن (Walken, 1982) وأوردها د. محمد عطية خميس، والتي يمكن إيجازها في:

تركيز انتباه المتعلم، وتشجيعه على المشاركة وإثارة الرغبة في التعلم، وإيجاد عنصر التحدي المعقول لقدراته، ووصف عناصر الموضوع، وإعطاء انطباع صادق عن الفكرة، وتوضيح العلاقات بين عناصر الموضوع وتسهيل التذكر والاسترجاع، وتنمية الخيال وتعزيز التعلم السابق وتوفير وقت الدرس (خميس، ١٩٩٧،١٣) وركز كمبوي (Compoy, 1992: 17-20) على وظائف أخرى للمواد والوسائل التعليمية من أجل الإصلاح التربوي، وهي تنمية التفكير العلمي، وحل المشكلات، والقدرة على الاستقصاء لدى المتعلمين، وتمكين المتعلم من التعليم الذاتي والمستمر.

كما توصل ديسي (Desey. 1992.16) إلى أن التدريب على استخدام مواد تكنولوجيا التعليم يحسن من أداء المعلمين المبتدئين في سنتهم الأولى من التدريس. وأكد إن ذلك يساعد الطلاب على تحقيق تعلم نافع في وقت أقصر.

وبين د. كمال اسكندر و د. محمد غزاوي أهمية تكنولوجيا التعليم ونجاحها في معالجة العديد من المشكلات التربوية والتعليمية، من خلال ما تمتلكه من خصائص ومزايا، من أهمها مراعاة الفروق الفردية، إذا إنها تتيح للمتعلم الحق في التقدم في دراسته بالسرعة التي تناسبه، إضافة إلى إسهامها في علاج النقص في إعداد أعضاء هيئة التدريس ورفع كفايتها (اسكندر، غزاوي، ١٩٩٤، ٦٤).

كما ذكر محمد علي السيد العديد من فوائد الوسائل التعليمية لكل من المعلم والمتعلم، يمكن إيجازها فيما يلي: تشويق المتعلم، وتوسيع مجال الحواس وإمكانات الاستفادة منها، تقوية العلاقة بين المعلم والمتعلم، تأكيد شخصية المتعلم والقضاء على خجله، تذكية الحسين الزماني والمكاني لدى المتعلم، تحرر المتعلم من دوره التقليدي وتجعله مشاركا بعد أن كان مستمعا، تعالج مشكلتي الانفجار السكاني والمعرفي (السيد، ١٩٨٣، ٤٨-٥٠).

وبالطبع فهذا غيض من فيض، لأنه لا يمكن الاستغناء عن تقنيات التعليم أو تجاهلها في العملية التي التربوية، ولكن على الرغم من الأهمية البالغة والمبررات المقنعة لاستخدام تقنيات التعليم في مواجهة مشكلاتنا التربوية، إلا إننا نجد هناك جملة من المعوقات التي كثيرا ما تحول دون استخدام هذه التقنيات التي هي جزء من المنهج التربوي. وإن أول العوائق ناشئ عن النظرة الجزئية التي ينظر فيها إلى الوسائل التعليمية على أنها مجرد أجهزة وأدوات، أو مجرد برامج، إلا أن النظرة إلى تقنيات التعليم نظرة شاملة متكاملة تراعي تكامل مكوناتها من جهة وتفاعلها مع الطرائق والوسائل والأهداف التدريسية، يمكن أن تسهم في حل مشكلة الوسائل التعليمية ويحفز

المعلمين لاستخدامها لا على أنها فضلة في العلمية التدريسية، بل لأنها إحدى مكوناتها الأساسية وجزء لا يتجزأ منها (القلاّ، صيـــام، ١٩٩٥، ٢١). وقــد أجريــت بعــض الدراسات التي هدفت لاستقصاء معوقات استخدام الوسائل التعليمية، فقد توصل (عبــد الكريم الخياط، ١٩٨٨) إلى أن النقص في الإمكانات وقصور برامج تدريب المعلميــن أثناء الخدمة وعجزها عن تزويد المعلمين بالكفايات والمهارات المطلوبة فــي مجــال الوسائل التعليمية، وعدم توفر الوسائل المناسبة بالمدارس هو من الأسباب التي تدفــع للعزوف عن استخدام الوسائل التعليمية، كذلك بيّن (أسعد الحريقي، ١٩٩٣) أن النقص في التجهيزات وعدم تدريب المعلمين عليها هي أسباب أساسية تعيق استخدام الوســائل التعليمية، وذكر القلاّ وصيام معوقات أخرى منها:

- عدم قدرة المعلم على التخلص من استعمال الأسلوب اللفظي في التدريس أو البعد عن الطريقة التقليدية المتكررة بحكم العادة، لأنه يُعلّم كما تعلّم.
- الخوف من المبادأة أو محاولة المشاركة في تجارب جديدة رائدة.
- عدم كفاية الساعات المخصصة لتدريس مادة الوسائل التعليمية أو تقنيات التعليــم في مؤسسات إعداد المعلم وكليات التربية والنقــص الواضــح لإعــداده عمليــا لاستعمال الأجهزة والأدوات، أو لإنتاج الوسائل البسيطة، أو تصميم دروس تكون الوسائل التعليمية جزءاً متكاملاً مع بقية نظام الدرس.
- النقص الواضح في استعدادات كثيرة في المباني المدرسية.
- ضخامة نصاب المدرس من ساعات التدريس.
- التعقيدات الروتينية التي تفرضها القوانين الإدارية فيما يختص بالعــهدة وانتقــال الأجهزة وإجراءات الإصلاح والصيانة والاستهلاك.

- قلة الحوافز المادية والأدبية التي تخصص لتشجيع الابتكار والتجديد في المدارس، لاستخدام الوسائل الرخيصة المحسنة من البيئة المحلية (القلا، صيام، ١٩٩٥،٢٢).

كما أشار اسكندر وغزاوي إلى معوقات أخرى تمثلت بعدم الإيمان بالقيمة التعليمية للوسائط، وعدم توافر المدرسين المدربين التدريب الملائم على استخدام الوسائط التعليمية وخاصة في مجال تشغيل الأجهزة السمعية البصرية، إضافة إلى عدم توافر دليل خاص بالوسائط التعليمية يشرح أهمية الوسائط المختلفة ويرشد إلى طريقة صنعها وإنتاج البسيط منها (اسكندر، غزاوي، ١٩٩٤،١٠٠-١٠٢).

٣- حدود تقنيات التعليم في تحسين التعليم:

في استطاعتنا ـــ كما يقول د. فتح الباب عبد الحليم سيد ـــ تحسين التعليم كله بدءا من مرحلة الحضانة حتى مستوى المرحلة الجامعية تحسيناً كبيراً بوساطة توظيف تكنولوجيا التعليم الحديثة، وقد قلنا كل مراحل التعليم لأن هذه التكنولوجيا تستطيع إذا أحسن استخدامها أن تجعل الخبرة التعليمية أكثر واقعية وأقرب للحياة، وأكثر قبولا للتطبيق، وأن تحقق أكثر أنواع التعليم تأثيراً وفائدةً، سواء أكان المتعلم طفلا في رياض الأطفال أم شاباً في الجامعة.

ومن الأهمية بمكان أن نوضح أن لهذه الفكرة الأساسية حدوداً لا تتجاوزها وبيان ذلك أننا لا نقصد أن هذه التكنولوجيا التعليمية تستبعد حديث المعلم، فهو جزء هام من تقنياتها، ولسنا نقصد أن تدخل المنجزات التكنولوجيا الحديثة في كل موقف تعليمي، ولا نقترح إهمال كل طرائق التعليم التي لا تستعمل مجموعة مختلفة من هذه المنجزات والآلات، فإن لحديث المعلم أهمية ولكنه يأتي بقدر ولأهداف معينة وكذلك للقراءة دورها في التعليم، ولكن لأهداف خاصة أيضاً. وهكذا يرى ل.س. بويل

(L.S.Powell,1978) "إن هناك ضرورة في بعض الأحيان أن يعزم المعلم على أن ينسحب من بين تلاميذه ليتيح لهم الفرصة ليختبروا معلوماتهم، وليتيح لهم أن يتعلموا شيئاً يتجاوزه ما تعلمه هو وعرفه".

يجب مع ذلك أن يكون الداعي لهذه التكنولوجيا التعليمية أو المتحمس لاستخدامها وكذلك الطالب الذي يدرس كيفية استعمالها يقظاً لأن هذه التكنولوجيا شأنها شأن أي هدية جديدة جذابة، قد تبهر الإنسان بكل أنواع الأماني فلا يرى الحقائق، ويظن أن كل طرائق التدريس فينا قبل هذه المستحدثات التكنولوجيا كانت خاطئة، عقيمة، مضيعة للوقت، أو يرى الاستغناء عن الكتب المدرسية أو شرح المعلمين ومناقشتهم ولو ظن أحد ذلك لكان خاطئاً متطرفاً فيما يرى، لأن هذا الظن قد لا تبرره أبداً البحوث العلمية في التربية، بل يعطي فكرة خاطئة عن هذه التكنولوجيا التعليمية، فلا شك أن القراءة ستظل دعامة التربية الحديثة، فهي شكل من لغة الاتصال الأولى، إللغة الأم اللفظية وسيظل شرح المعلم وألفاظه ناقلاً خبرة السابقين في بعض المواقف.

وينبغي أن نفهم كذلك أن هذه الوسائل التكنولوجيا في صلاتها بطريقة التعليم كل واحدٌ لا يتجزأ، وكذلك هي في صلاتها بعملية التعليم. ولا يستطيع المعلم أن يفيد من هذه الوسائل التي تساعده في عمله أكبر مساعدة ويستعملها الاستعمال الأمثل، إلا إذا فهم هذه العلاقة التي أشرنا إليها. وعليه أن يعرف أن المبتكرات التكنولوجيا ما هي إلا مجموعة من الوسائل التي ابتدعها الإنسان وسيظل يُبدع غيرها في تحسين التعلم وتخطي العقبات. ومن الضروري أن يفهم المعلم أن هدف استخدام هذه الوسائل هو إتاحة الفرصة لتحسين التعلم والتعليم وترقيته، وهذا هو أقوى الأسباب التي يجب من أجلها أن يعود المعلم نفسه فهمها وحسن استخدامها واستنباط الجديد منها فيصبح رجلا مؤهلا (سيد،١٩٩١،٧).

٤- دور المعلم في عهد تقنيات التعليم:

مما لا شك فيه أن المعلمين يحتلون مواقع أساسية في النظام التدريسي، ويجب أن ندرك جيداً أنه لا شيء يحل محل المعلم، فالمعلم هو أهم مثال يراه التلميذ، يقتدي به في معاملة الآخرين، وفي مقابلة الظروف الجديدة وفي معالجة المشكلات، وفي فهم الأحداث التي حوله، وفي تقويم ما يتعلمه، لذا ينبغي أن نعيد النظر في تطوير برامج إعداد المعلم سواء قبل الخدمة أم في أثناءها بما يجعله قادراً على إحداث التغييرات التي تتم في برامج الدراسة ويجعله يترك دور حل التمارين والتدريبات الروتينية لتقنيات العصر، فهو منظم العملية التربوية الإبداعية.

إن من أهم المغالطات التي يقع فيها بعضهم اعتقادهم أن في اعتماد الوسائل التكنولوجيا الحديثة إلغاء لدور المعلم خاصة وأن المتعلم يستطيع أن يتلقى دروسه مباشرة دون الحاجة إلى معلم الصف.

والحقيقة في اعتماد التكنولوجيا التعليمية لم يُلغ دور المعلم وإنما غير دوره فقط من ناقل للمعلومات إلى مخطط وموزع للعمل التعليمي والمشجع للمتعلمين على العمل المبدع. وتبقى هذه التكنولوجيا مهما عظمت، حليفة وليست خليفة له أو بديلة عنه. فأصبح المعلم في النظرة النظامية وعهد تكنولوجيا التعليم، كما تشير د. نرجس حمدي:

آ- مديراً للتعليم ومستشاراً وموجهاً:

فالمعلم عندما يقوم باستخدام تقنيات التعليم كطرائق مكملة لعمله التعليمي داخل غرفة الصف، فإن دوره يتجلى في التخطيط لاستخدام هذه المواد التعليمية وتشغيلها واختيار الأفضل، بما يتناسب مع الأهداف التي خطط لها والإمكانات المتاحة. وهو موجه لنشاط الطلاب يقدم لهم العون والمشورة فيما يلزم لإنجاز المهام المطلوبة.

ت- موصلاً تربوياً تعليمياً:

وحتى يستطيع القيام بمثل هذا الدور لا بد من إتقانه بعض المهارات وهي:

- معرفته بالوسائل التعليمية (الأجهزة) و (البرمجيات) وكيفية تشغيلها وخصائصها.
- معرفته بمصادر هذه الوسائل التعليمية.
- قدرته على إنتاج البرمجيات البسيطة.
- قدرته على تقويم الوسائل التعليمية.

ج- قائداً ومنظماً (مهندساً) ومحركاً للمناقشات الصفية:

وذلك من خلال ما يبديه من قدرة على استثارة المتعلمين ودفعهم للتعلم بشكل فعال وتنظيم النقاش بطريقة تجعل الجو التعليمي مشبعاً بالديمقراطية والحيوية والمتعة.

د- عضواً في فريق تعليمي:

يعمل بشكل متعاون لإنتاج البرامج التعليمية، فهو فرد في فريق تعليمي (حمدي، ١٩٩٣).

وذكر المشيقح أن دور المعلم في عصرنا الحالي اختلف عما كان عليه قديماً، فالتطور العلمي أضاف أعباء جديدة وكثيرة على معلم اليوم، الذي أصبح لزاماً عليه أن يتعامل مع التقنيات الحديثة، ويوظفها لخدمة الأهداف التربوية (المشيقح،١٩٩٠،٢٤).

٥- طبيعة مقرر تقنيات التعليم في دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية:

يعدّ مقرر تقنيات التعليم مقدمة شاملة في مجال الوسائل التعليمية، وتنقسم دراسة هذا المقرر إلى قسمين نظري وعملي. وتشمل الدراسة النظرية: تعريف الطلاب المدرسين بالمصطلحات الأساسية وبعض النظريات التربوية التي يتم على أساسها إنتاج واختيار واستخدام وتقويم الوسائل التعليمية مع التركيز على أسلوب النظم الذي يؤكد إتقان المدرس لمهارات تقنيات التعليم بشكل لا يفصل الوسيلة التعليمية عن كل من الهدف والطريقة وأساليب التقويم، بل يجعلها جزءاً متكاملاً مع عناصر النظام التعليمي، تتفاعل معها بصورة ديناميكية للوصول إلى فاعلية متقنة في التعليم والتعلم. وتشمل الدراسة العملية التدريب العملي على إنتاج واستخدام المواد وتشغيل الأجهزة التعليمية مع التركيز على مواد البيئة المحلية. ويقدم المقرر لطلاب دبلوم التأهيل التربوي الذين هم من اختصاصات مختلفة في فصلين دراسيين كمقرر سنوي بمعدل ساعتين أسبوعيتين (ساعة نظري، ساعة عملي) ويتم الامتحان فيه في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي.

وتتميز دراسة هذا المقرر بوجود كتاب جامعي محدد يضم الموضوعات التالية: التعريف بتقنيات التعليم، وتصنيف الوسائل التعليمية، وتطور تقنيات التعليم والوسائل التعليمية، والاتصال والتعليم، ومداخل تقنيات التعليم ونماذجها، واستخدام الصور في الاتصال والتعليم، والعرض بأجهزة الإسقاط الضوئية، والتدريس بالسبورة الضوئية والدياسكوب والابيسكوب، والتدريس بالسينما والأفلام المتحركة، والتدريس بالتلفزيون والاتصال الفضائي، والتدريس بالفيديو، والتدريس بالتسجيلات الصوتية والمخابر اللغوية، والآلات التعليمية وتقويمها، والأسس النفسية والتربوية في استخدام الوسائل

التعليمية وأخيراً الحقيبة التعليمية. وقد تم مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب في تسلسل فصول المقرر.

وبالنسبة لعلامة المقرر فهي ١٠٠ علامة منها ٧٠ علامة للقسم النظري و ٣٠ علامة للقسم العملي. ومن حيث طريقة التدريس، فما زالت الطريقة التقليدية المعتمدة على المحاضرة هي السائدة حتى الآن في تدريس القسم النظري، الأمر الذي يخلق صعوبات كبيرة في عملية إيصال المفاهيم إلى المتعلمين وإقناعهم بجدوى هذه الوسائل ويعود السبب في ذلك إلى قلة التجهيزات وربما قلتها أحياناً وإلى أمور تخص حفظ وصيانة الأجهزة وغير ذلك من المعوقات التي سبق ذكرها.

ويهدف المقرر من خلال موضوعاته إلى تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة المدرسين نحو تقنيات التعليم من خلال تعريفهم بهذه التقنيات من حيث نشأتها وتطورها ومفهومها وفوائدها ومعوقات استخدامها والتدرب على تشغيل الأجهزة التعليمية المتوافرة وتحضير المواد التعليمية اللازمة لها.

كما يهدف المقرر إلى لفت انتباه الطلبة المدرسين إلى إمكانات البيئة المحلية واستثمارها الاستثمار الأمثل، وإمدادهم بالأسس التربوية والنفسية لاختيار الوسائل التعليمية، وكذلك الاهتمام بالمستجدات التكنولوجيا الحديثة سيما الحاسوب منها والاستفادة من نظم الإعلام والمعلومات في العملية التعليمية التعلمية. كل ذلك من خلال اعتماد أسلوب النظم System approach.

والآن وبعد تقديمنا للإطار العام للبحث ننتقل إلى عرض مشكلة البحث وأهميته وأهدافه ومنهجه وأدواته ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها وتقديم المقترحات المناسبة.

مشكلة البحث:

إن رفع مستوى تعلم الأفراد في عصر الانفجار المعرفي وعصر التقانة الحديثة والمعلومات بات مطلباً قوياً يتطلب أن يكون هؤلاء الأفراد على درجة عالية من الكفاية الأمر الذي يجعل عملية التطوير ضرورة حتمية. فالبحوث التربوية في زيادة مستمرة وهي تشمل نواحي متعددة ومهمة. فمنها ما يتعلق بالمادة الدراسية وطرائق التدريس وهذا كله يجب أن يجعلنا نقف لنعيد ونمحص النظر في مناهجنا من آن لآخر. ولعل هذا من جملة ما دفعنا للقيام بهذا البحث المكون من قسمين: نظري وعملي والذي يحاول رصد واقع مقرر تقنيات التعليم في دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية، لأهمية هذه المرحلة في تأهيل المدرسين بشكل يفي بمتطلبات العملية التربوية وأهدافها.

إضافة إلى ملاحظات الباحث وخبرته الميدانية من خلال تدريسه مقرر تقنيات التعليم في جامعات دمشق وحلب وتشرين في مرحلة دبلوم التأهيل التربوي، حيث ينفق الطالب المدرس قدراً غير قليل من الوقت والجهد في تعلم هذه التقنيات والتدرب على استخدامها وإنتاج البسيط منها. فما أن ينتقل إلى المواقف التعليمية يجد أن حاجته من كل هذه محدودة بل معدومة في بعض الأحيان. لذلك نرى أن أسلوب السبورة والشرح والكلام هو السائد في الدرس حتى الآن.

وهذه مشكلة مرتبطة إلى حد كبير بتكوين الاتجاهات السليمة نحو تقنيات التعليم وخلق القناعات القوية في فاعلية هذه التقنيات، بوصفها جزءاً رئيسيا من المنهج بمفهومه الواسع.

ويعدّ مقرر تقنيات التعليم من المقررات الهامة في برامج إعداد المدرسين وتأهيلهم في الوقت الحاضر، بل ربما كان أهمها وذلك لعدة أسباب منها: أنه من العناصر الأساسية

في عملية إعداد المدرس وتأهيله في العصر الحالي الذي يشهد تطورا هائلا في العلوم وتطبيقها، ولأن تقنيات التعليم من العناصر الفعالة في رفع كفاية المواقف التعليمية، التي تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات المتعلمين الفنية والابتكارية وإلى فهم أعمق للتعامل مع الوسائل المتعددة للوصول إلى أفضل النتائج المرجوة من العملية التعليمية التعلمية، بحيث يكون لدى مدرسي المستقبل الكفايات اللازمة في هذا المجال الذي ما زال دون المستوى المطلوب في جامعاتنا الأربع.

فعلى الرغم من أهمية ما تفرزه تكنولوجيا العصر من وسائل حديثة في مجال التعليم فإن واقعنا التعليمي ما يزال يعاني من قصور في استخدام تلك الوسائل، ولعل من الأسباب الرئيسة لذلك ضعف الإمكانات المادية وقلة المتخصصين، فضلا عن ندرة وجود رؤية واضحة للاستخدام الأمثل لتلك الوسائل. الأمر الذي يقلل من فاعلية استخدامها في كثير من الأحيان.

فتوظيف هذه الوسائل في المدارس ما زال قاصرا عالميا وعربيا، فقد ورد في أحد التقارير الهامة عن واقع التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية مايلي: "إننا نعيش في عصر يستخدم فيه طلاب المدارس أجهزة الكمبيوتر الصغيرة، التي تعد من ثمار التقدم التكنولوجي، وتساعدهم على إنجاز الكثير من دراساتهم، في الوقت الذي يعمل فيه معلموهم وفقا للنظم التي وضعت في منتصف القرن الماضي" (مجموعة هولمز، ١٩٨٧، ٥).

أما التربية في البلاد العربية، "ما زالت تستخدم الأساليب الحرفية في عصر الثورة التكنولوجيا ولم تفد من نتائج هذه الثورة، ولم تدخلها إلى طرائقها. ولا بد أن تساير العصر وأن تدرك أنها تعد أبناء القرن الحادي والعشرين" (عبد الدائم، ١٩٨١، ١٧).

وبالرغم من التطور الهائل في مجال تطوير أساليب إعداد المعلمين وتدريبهم إلا أن المعلم العربي ما يزال متخلفا في مجال استخدام الأجهزة في التعليم (القلا، ١٩٨٧،٢٠).

وبين د. فتح الباب عبد الحليم سيد "حاجة البلاد العربية الماسة لخبراء في تكنولوجيا التعليم على مستويات مختلفة من المسؤولية، فهي بحاجة إلى معلم واع بتكنولوجيا التعليم. وبحاجة إلى مراكز مصادر تعلم حديثة فيها متخصصون يتعاونون مع المعلمين في تصميم التدريس وترقيته، وبحاجة إلى خبراء في تكنولوجيا التعليم على مستوى وزارات التربية والجامعة ويخططون للمشروعات القومية للإفادة بالتكنولوجيا الحديثة في تقديم العلم وتحصيله ونشر المعلومات وتقديم البحوث" (سيد، ١٩٩٧،٩-١٠).

فليس من المعقول ونحن نعيش في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي أن يظل التعليم في مؤسساتنا التربوية بعيدا عن التخطيط السليم الذي يمكن من استعمال أدوات العصر من أجهزة ومعدات بشكل يتيح تحقيق الأهداف المرجوة بصورة متقنة. وهذا يتطلب ضرورة تدريب المعلمين على التكنولوجيا التعليمية بشكل يمكنهم من توظيف هذه التكنولوجيا في عملية التعليم بالشكل المطلوب.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث من أهمية مقرر تقنيات التعليم ذاته لأن الدارسين هم المستفيدون الحقيقيون منه، لذا فإن آراءهم وخبراتهم المكتسبة قد تمكنهم من أن يسهموا بالرأي في بيان أهمية هذا المقرر بالنسبة لإعدادهم عمليا وعلميا، كونهم الأقدر على بيان أوجه القوة والضعف التي لمسوها من خلال دراستهم وتعلمهم للمقرر.

وبالرغم من عدم ثقة بعض أعضاء هيئة التدريس بقدرة الطلاب على الحكم الصائب فيما يتعلمونه، ويعدون رأيهم ليس أكثر من مجرد تصور لما يحبونه أو لا يحبونه سواء بالنسبة للمادة أم أسلوب التدريس، فإن عملية استمزاج آرائهم وإشراكهم في صنع قرار يخصهم ويخص مستقبلهم لا بد أن يكون له علاقة قوية بتعليمهم. وهذا بحد ذاته يمثل أحد أهم العناصر المباشرة المؤكدة للحكم على مدى فاعلية المادة.

تتجلى أهمية البحث بتعرف واقع مقرر تقنيات التعليم في دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية التي تعنى بتأهيل مدرسي المستقبل من خلال آراء الطلاب الدارسين، خصوصا في هذا العصر الذي نبحث فيه عن أفضل السبل والأساليب للتعامل مع الكم الهائل من المعلومات التي تصلنا باستمرار ومن كل اتجاه. مما يجعلنا قادرين على وضع أفضل الحلول لمشكلاتنا التعليمية وتقديم مقترحات تسهم في دفع عجلة التطور لمجتمعنا.

كما يشكل هذا البحث خدمة هائلة للتنمية البشرية التي تعد مفتاح التقدم لكل مجالات التنمية الأخرى، لأن استثمار الإنسان يعد أفضل أنواع الاستثمارات وأكثرها جدوى. ويستطيع هذا البحث أن يؤدي دورا مهما من خلال ما هو مأمول منه في تحسين وتطوير العملية التربوية، الأمر الذي يوفر الجهد والوقت ويحد من الهدر ويرقى بمستوى العملية التربوية نحو الأفضل.

أسئلة البحث:

يسعى هذا البحث إلى إلقاء الضوء على مقرر تقنيات التعليم في مرحلة دبلوم التأهيل التربوي للوقوف على واقع هذا المقرر من حيث أهميته وفائدته ومدى كفاية الساعات المخصصة لتدريسه وطريقة تدريسه والتجهيزات والمواضيع المدروسة، ومعرفة الصعوبات التي تعترض عملية تدريسه، وذلك من خلال التعرف إلى آراء الطلاب

بهذا الخصوص، بهدف تطوير هذا المقرر. إذ "ليس من المقبول أن نتصور أن يكون هناك منهج ثابت على الدوام لا يستجيب لما تقتضيه عوامل التغيير والمراجعة والتطوير" (اللقاني، ١٩٨٤، ٤٠٠). وقد تمثلت المهام المطروحة التي يتصدى لها البحث في الأسئلة الآتية:

١-ما الخصائص الأساسية لهذا المقرر؟

٢-ما مدى كفاية الساعات المخصصة لتدريس المقرر النظري والعملي برأي الطلاب؟

٣-ما مدى تغطية الكتاب المقرر لموضوعات الدراسة؟

٤-ما مدى تقبل الطلاب لطريقة تدريس المقرر؟

٥-ماذا عن توافر الأجهزة والوسائل الكافية للتدريب العملي؟

٦-ما رأي الطلبة المدرسين في التعليم الذاتي لتقنيات والسعي في سبيل ذلك لاقتناء الكتب والمجلات والنشرات والمشاركة بالنشاطات ذات الصلة بموضوع تقنيات التعلم؟

٧-ما الأمور التي يمكن أن تؤدي إلى إعاقة تكوين المهارات الجيدة في تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية؟

٨-ما الصعوبات التي تعترض عملية تدريس مقرر تقنيات التعليم؟

٩-ما المقترحات المناسبة للنهوض والارتقاء بمقرر تقنيات التعليم؟

منهج البحث وعينته:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي في دراسة الظاهرة موضوع البحث من خلال التفسير والمقارنة والتقويم آملا في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد لها رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة.

أما بالنسبة لعينة البحث فقد اشتملت على ثلاثمائة وواحد وأربعين طالبا وطالبة /٣٤١/ من طلاب دبلوم التأهيل التربوي في الجامعات السورية للعام الدراسي ١٩٩٧/١٩٩٨. ويوضح الجدول التالي رقم (١) توزعهم:

الجدول رقم (١) مجتمع الدراسة

الجامعة	عد أفراد العينة من كلية التربية
جامعة دمشق	١١٦
جامعة حلب	٧٩
جامعة تشرين	٨١
جامعة البعث	٦٥

وبلغت نسبة تمثيل العينة التي اختيرت بشكل عشوائي ١٦% تقريبا.

أداة البحث واختبارها:

قام الباحث ببناء استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء، اشتمل الجزء الأول على معلومات شخصية عامة عن العمر والجنس والجامعة التي يدرس فيها والخبرة في التدريس وهل الطالب موفد للدراسة أم لا.

أما الجزء الثاني فقد اشتمل على مجموعة من الأسئلة بلغ عددها /٣٩/ سؤالا تتحدد الإجابة عنها بـ (موافق، لا رأي لي، غير موافق).

في حين ضم الجزء الثالث ثلاثة أسئلة مفتوحة حول التجهيزات والصعوبات والمقترحات.

وقد تم تحكيم الاستبانة من قبل مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق بلغ عددها سبعة من ذوي الاختصاص والاهتمام بمثل هذا النوع من البحوث، والذين تفضلوا مشكورين بتزويد الباحث بعدد من الملاحظات الهامة، وذلك للتأكد من صدق الاستبانة والتعرف إلى وضوح عباراتها، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة.

أما بالنسبة لثبات الاستبانة فقد قام الباحث بتطبيقها على مجموعتين من مجتمع الدراسة في جامعتي دمشق وتشرين تم اختيارهما عشوائيا وبلغ عددهما /٣٠/ طالبا ثم أعيد التطبيق مرة أخرى بعد أسبوعين وتم حساب معامل ثبات الاستبانة فتبين أنه ٩٠% ويعد هذا المستوى من الثبات مقبولا بدرجة جيدة. لذا وضعت الاستبانة بشكلها النهائي ووزعت على أفراد العينة بشكل عشوائي في الجامعات الأربع.

مناقشة النتائج:

حاول الباحث أن يأخذ متغير عدد سنوات الخبرة بالنسبة للطلاب المدرسين الذين سبق لهم ممارسة التدريس قبل التحاقهم بدبلوم التأهيل التربوي، ولكن لدى تحليل النتائج تبين أنه لا توجد فروق واضحة وجديرة بالذكر بين من لديه خبرة سابقة في التدريس وغير حاصل على دبلوم التأهيل التربوي، وبين الطلاب المدارسين الذين لا عهد لهم بالتدريس فيما يخص رأيهم بمقرر تقنيات التعليم.

وهذا يشير إلى ضرورة التأهيل وأهميته بالنسبة للمدرسين أصحاب الخبرة السابقة غير الحاصلين على دبلوم التأهيل التربوي ولزملائهم الطلبة المدرسين الذين لا عهد لهم بالتدريس من جهة ومن جهة ثانية مؤشرا هاما لمتابعة هذه الظاهرة في اتجاه آخر

لبيان الفرق فيما يخص هذه الظاهرة بين آراء المدرسين المؤهلين تربويا الحاصلين على دبلوم التأهيل التربوي وزملائهم الذين لم يحصلوا على دبلوم التأهيل التربوي، أو لم يلتحقوا بدورات تربوية فيما يتعلق بتقنيات التعليم.

وبالرجوع إلى النتائج التي تم التوصل إليها فإننا نسوق الحقائق التالية:

فيما يتعلق بالسؤال الأول حول الخصائص الأساسية لمقرر تقنيات التعليم، فقد أكدت نسبة كبيرة جدا من الطلبة عينة البحث أهمية مقرر تقنيات التعليم بالنسبة للطالب المدرس، ورأى هؤلاء الطلبة بأن دراسة المقرر مفيدة وممتعة، وأكدوا أن تقنيات التعليم مكون أساسي في كل درس، وأن دراسته لا صعوبة فيها بل هي ممتعة، وبينوا أيضا أن الوسائل التعليمية تساعد المعلم صاحب المستوى المتواضع في الأداء والمبتدئ على توضيح محتوى المادة ومهاراتها دون مجهود كبير، وهذا يتفق مع ما توصل إليه ديسي (Desey,1992) من نتائج كما بينا سابقا.

وتبين الجداول (٢،٣،٤،٥،٦) هذه النسب في كليات التربية في الجامعات الأربع:

جدول رقم (٢) يبين أهمية مقرر تقنيات التعليم بالنسبة للطالب المدرس

الجامعة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
جامعة دمشق	%٩٧,٤	–	%٢,٦
جامعة حلب	%٨٧,٣٤	%٣,٧٩	%٨,٨٧
جامعة تشرين	%٩٦,٣٠	–	%٣,٧٠
جامعة البعث	%٩٥,٣٨	–	%٤,٦٢
الجامعات ككل	%٩٤,١٠	%٠,٩٥	%٤,٩٥

الجدول رقم (٢)

ويعرض الجدول رقم (٣) النسب المئوية التي توضح بأن دراسة مقرر تقنيات التعليم مفيدة وممتعة بالنسبة للطالب المدرس.

جدول رقم(٣) دراسة مقرر تقنيات التعليم مفيدة وممتعة بالنسبة لي

الجامعة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
جامعة دمشق	%٨٧.٠٦	%٦,٠٤	%٦,٩٠
جامعة حلب	%٥٥,٧٠	%٧,٥٩	%٣٦,٧١
جامعة تشرين	%٨٨.٨٨	%٨,٦٥	%٢,٤٧
جامعة البعث	%٩٥,٣٨	-	%٤,٦٢
الجامعات ككل	%٨١,٧٦	%٥,٥٧	%١٢,٦٧

الجدول رقم (٣)

ونرى هنا النسبة المتدنية من الموافقين من جامعة حلب مقارنة بزملائهم في الجامعات الأخرى، ويعزي السبب في ذلك إلى أن مدرس المقرر في هذه الجامعة غير متخصص في تقنيات التعليم، الأمر الذي يجعل الطلاب غير قادرين على تقبل وتلمس الفائدة والمتعة في دراسته.

جدول رقم (٤) يبين النسب المئوية الخاصة بآراء الطلبة بوصفه تقنيات التعليم مكونا أساسيا في كل درس يعلمونه

الجامعة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
جامعة دمشق	%٩١,٤٧	%٣,٨٢	%٤,٧١
جامعة حلب	%٧٥,٣٣	%٥,٧٠	%١٨,٩٧
جامعة تشرين	%٨٧,٩٠	%٣,٥٧	%٨,٥٣
جامعة البعث	%٩٣,٢١	%٢,٨٠	%٣,٩٩
الجامعات ككل	%٨٦,٩٨	%٣,٩٧	%٩,٠٥

الجدول رقم (٤)

إن نتائج هذا الجدول تشير إلى الارتباط المنطقي بنتائج الجدول السابق سيما ما يخص جامعة حلب.

ويرى الباحث انطلاقا من النظرة التكاملية بأن مقررات أخرى بالإضافة لتقنيات التعليم مثل أصول التدريس والمناهج التي يدرسها الطلبة في دبلوم التأهيل التربوي قد أسهمت في تكوين مثل هذه الرؤية.

وجوابا لما طرح على الطلبة في الاستبانة بأن مقرر تقنيات التعليم صعب ومزعج ويحتاج إلى جهد كبير في تعلمه، يبين الجدول رقم (٥) النتائج التالية:

الجامعة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
جامعة دمشق	%٧,١٠	%٢,٠٤	%٩٠,٨٦
جامعة حلب	%٤٦,٧٥	%٥,٣٦	%٤٧,٨٩
جامعة تشرين	%١١,٢٠	%٢,٨٥	%٨٥,٩٥
جامعة البعث	%٨,٥٦	%٣,٧٧	%٨٧,٦٧
الجامعات ككل	%١٨,٤٠	%٣,٥١	%٧٨,٠٩

الجدول رقم (٥)

أما بخصوص مساعدة الوسائل التعليمية للمعلم صاحب المستوى المتواضع في الأداء أو المبتدئ على توضيح محتوى المادة ومهاراتها دون مجهود كبير فيبين الجدول (٦) النسب التالية:

الجامعة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
جامعة دمشق	%٧٧,٥٩	%٦,٨٩	%١٥,٥٢
جامعة حلب	%٦٢,٠٢	%٧,٦٠	%٣٠,٣٨
جامعة تشرين	%٨١,٤٨	%٧,٤١	%١١.١١
جامعة البعث	%٧٦,٩٢	%٧,٦٩	%١٥,٣٩
الجامعات ككل	%٧٤,٥٠	%٧,٤٠	%١٨,١

الجدول رقم (٦)

وبالنسبة للسؤال الثاني من أسئلة البحث المتعلق بمدى كفاية الساعات المخصصة لتدريس المقرر بقسميه النظري والعملي برأي الطلاب، يبين الجدول رقم (٧) النتائج التالية:

الجامعة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
جامعة دمشق	%٥٦	%٣,٤٩	%٤٠,٥١
جامعة حلب	%٤٩,٣٧	%١١,٣٩	%٣٩,٢٤
جامعة تشرين	%٤٩,٣٨	%٧,٤١	%٤٣,٢١
جامعة البعث	%٤٧,٦٩	%٩,٢٣	%٤٣,٠٨
الجامعات ككل	%٥٠,٦١	%٧,٨٨	%٤١,٥١

الجدول رقم (٧)

إن المتمعن بهذه النسب تتضح له حاجة الطلبة إلى زيادة عدد ساعات التدريس سيما تلك الخاصة بالتدريب العملي، وهذا ما نلمسه بوضوح في إجابة الطلبة عن السؤال الخاص بكفاية التدريب العملي على استخدام تقنيات التعليم في مرحلة الدبلوم، حيث يبين الجدول التاليَ رقم (٨) الإجابات الخاصة بذلك:

الجامعة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
جامعة دمشق	%٢٠.٦٩	%٤,٣١	%٧٥
جامعة حلب	%٢٦,٥٨	%٢,٥٣	%٧٠,٨٩
جامعة تشرين	%٢٣,٤٦	%٢,٤٧	%٧٤,٠٧
جامعة البعث	%٢٣,٠٨	%٤,٦١	%٧٢,٣١
الجامعات ككل	%٢٣,٤٥	%٣,٤٨	%٧٣,٠٧

الجدول رقم (٨)

وبخصوص السؤال الثالث حول مدى تغطية الكتاب المقرر لموضوعات الدراسة، فلا بد أن ننوه هنا أن الكتب المعتمدة للتدريس في الجامعات الأربع لا تعود لمؤلف واحد بل لمؤلفين مختلفين، وإن الكتاب المعتمد في جامعة البعث هو كتاب قديم إضافة إلى أن هذا الكتاب نفسه يدرس لطلاب السنة الثانية في مرحلة الإجازة في كلية التربية أي لا يوجد كتاب مخصص لمرحلة دبلوم التأهيل التربوي، كما هو في الجامعات الأخرى دمشق وحلب وتشرين.

ويبين الجدول رقم (٩) آراء الطلبة حول مدى تغطية الكتاب المقرر لموضوعات الدراسة:

الجامعة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
جامعة دمشق	%٣٠,١٧	%٢٥	%٤٤,٨٣
جامعة حلب	%٢٤,٠٥	%١٨,٩٩	%٥٦,٩٦
جامعة تشرين	%٤٦,٩١	%٢٧,١٦	%٢٥,٩٣
جامعة البعث	%٢٣,٠٨	%١٢,٣١	%٦٤,١٦
الجامعات ككل	%٣١,٠٥	%٢٠,٨٧	%٤٨,٠٨

الجدول رقم (٩)

وتجدر الإشارة إلى أن مفردات المقرر وموضوعاته تكون معممة من قبل مجلس التعليم العالي، فيلتزم بها المؤلف عند إعداده وتأليفه للكتاب، وقد تمت الإشارة إلى وجود كتاب جامعي محدد ومعتمد عند الحديث عن طبيعة مقرر تقنيات التعليم. والملاحظة الأساسية هنا تتمثل في قدم الكتاب المقرر في جامعة البعث، أما فيما يخص جامعة حلب فالباحث يعزو السبب لعدم وجود المدرس المختص. وبهذا الخصوص أشارت نسبة كبيرة من الطلبة في كليات التربية في جامعات دمشق وتشرين والبعث إلى حصولها على كثير من الشروح الإضافية، كمواد إثرائية في أثناء المحاضرات، مما ساعدهم على الفهم الجيد لموضوعات مقرر تقنيات التعليم في حين تدنت هذه النسبة بشكل ملحوظ في كلية التربية بجامعة حلب، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (١٠) الذي لنتائجه علاقة بنتائج الجدول رقم (٩) سيما تلك التي تخص جامعة حلب:

الجامعة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
جامعة دمشق	%٦٣,٧٩	%١١,٢١	%٢٥
جامعة حلب	%٣٤,١٨	%٨,٨٦	%٥٦,٩٦
جامعة تشرين	%٩١,٣٦	%٣,٧٠	%٤,٩٤
جامعة البعث	%٦٩,٢٣	%٩,٢٣	%٢١,٥٤
الجامعات ككل	%٦٤.٦٤	%٨,٢٥	%٢٧,١١

الجدول رقم (١٠)

وجوابا للسؤال الرابع المتعلق بمدى تقبل الطلاب لطريقة تدريس المقرر من حيث جودتها ومناسبتها، يبين الجدول رقم (١١) النتائج التالية:

الجامعة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
جامعة دمشق	%٦٢,٠٧	%٢١,٠٧	%٢٥,٨٦
جامعة حلب	–	–	–
جامعة تشرين	%٧٥,٣١	%٩,٨٨	%١٤,١٨
جامعة البعث	%٦١,٥٤	%١٦,٩٢	%٢١,٥٤
الجامعات ككل	%٦٦,٣٠	%١٢,٩٦	%٢٠,٧٤

الجدول رقم (١١)

في خانة الجامعات ككل تم حساب المتوسط بالنسبة لجامعات دمشق وتشرين والبعث، لكونه لم ترد أي معلومات تتعلق بجامعة حلب فيما يخص هذا السؤال، ولهذا الأمر أسبابه المتمثلة في أن مدرس المقرر في جامعة حلب غير متخصص بتقنيات التعليم، إضافة لعدم قناعته بتقويم الطالب للمدرس واعتراضه على ذلك، لهذا لم يتمكن الباحث من رصد الإجابات الخاصة بهذا السؤال. ولا بد أن نذكر بأن الطريقة السائدة في تدريس المقرر هي طريقة المحاضرة.

ولعل ما يؤثر في طريقة التدريس هو مكان التدريس بحد ذاته الذي قد لا يكون مناسبا لاستخدام بعض التقنيات خلال المحاضرات، مما يشعر الطلبة بالإحباط ويجعلهم يقولون: إننا ندرس مقرر التقنيات من دون تقنيات.

فلدى سؤال الطلبة عن ضرورة تخصيص مدرج أو قاعة خاصة للمحاضرات النظرية لمقرر تقنيات التعليم، كما يبين الجدول التالي رقم (١٢) بما يلي:

الجامعة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
جامعة دمشق	%٩٣,١٠	%٤,٣١	%٢,٥٩
جامعة حلب	%٨٤,٨١	%٦,٣٣	%٨,٨٦
جامعة تشرين	%١٠٠	–	–
جامعة البعث	%٩٠,٧٧	–	%٩,٢٣
الجامعات ككل	%٩٢,١٧	%٢,٦٦	%٥,١٧

الجدول رقم (١٢)

وبالنسبة للسؤال الخامس عن توافر الأجهزة والوسائل الكافية للتدريب العملي، فلهذا السؤال شجونه الكثيرة ومعاناته الشديدة، خاصة في الكليات المحدثة والمفتتحة حديثا، التي تشكو من قلة هذه التجهيزات وندرتها أحيانا.

فقد تضمنت الاستبانة بهذا الخصوص العبارة التالية:

الكلية غير مجهزة بالوسائل الكافية للتدريب العملي على تقنيات التعليم. ويوضح الجدول التالي رقم (١٣) النسب المئوية لإجابات الطلبة:

الجامعة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
جامعة دمشق	%٧٩,٣١	-	%٢٠,٦٩
جامعة حلب	%٨٨,٦١	%٢,٥٣	%٨,٨٦
جامعة تشرين	%٩٨,٧٦	%١,٢٤	-
جامعة البعث	%٨١.٥٤	%١,٥٤	%١٦,٩٢
الجامعات ككل	%٨٧,٠٥	%١,٣٣	%١١,٦٢

الجدول رقم (١٣)

وتتفق هذه النتيجة مع الكثير من نتائج الدراسات التي تمت بهذا الخصوص، سيما دراسات (الخياط ١٩٨٨، الحريقي١٩٩٣، خميس١٩٩٧) التي تم الإشارة إليها في بداية البحث.

وتوضح النتائج المبينة أعلاه مدى الحاجة الماسة لوجود الوسائل من أجل التدريب على استخدامها، ولعل هذا يأتي في مقدمة الأسباب أو العوائق التي لم يؤد إلى تكوين المهارات الجيدة في تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية إضافة إلى عدم كفاية الساعات المخصصة لتدريس المقرر بقسميه النظري والعملي ويرى الباحث أن في ذلك إجابة عن السؤال السابع من أسئلة البحث. ففي كلية التربية بجامعة دمشق مثلا والتي تعد الجامعة الأم والأكثر استيعابا للطلبة، فإن الوسائل الموجودة فيها متواضعة وكذلك إمكان التدرب عليها. والسبب في ذلك عدم تخصيص ميزانية للتجهيزات إضافة إلى

عدم توافر الفنيين الذين يقع على عاتقهم مسؤولية إصلاح الأجهزة والحفاظ عليها وصيانتها أمام الأعداد الكبيرة من المتعلمين.

ونجد نقيض ذلك في جامعة حلب التي يوجد فيها مركز متخصص لتقنيات التعليم. مجهز بالوسائل والتقنيات التعليمية المختلفة (مخابر لغوية، حاسوب، فيديو بيم، أجهزة إسقاط...) إلا أن استثمار ذلك المركز متعثر وليس بالمستوى المطلوب، لعدم وجود المتخصصين في تقنيات التعليم، وكون هذا المركز يتبع لرئاسة الجامعة مباشرة وليس لكلية التربية فالكلية لا يقع في حيز مسؤوليتها الإشراف على هذا المركز وتسيير أموره، مما يبقي العائد من هذا المركز لتأهيل الطلاب المدرسين ضعفا ودون المستوى المطلوب.

ولكن الجانب الإيجابي الذي لمسناه والذي يخفف من حدة النتائج السابقة، يتمثل في رغبة الطلبة المدرسين بتنمية مهاراتهم في تقنيات التعليم بشكل ذاتي أو التعلم الذاتي لتقنيات التعليم، وفي سعي الطلبة لاقتناء الكتب والمجلات والنشرات والمشاركة بالنشاطات التي لها علاقة بتقنيات التعليم. وهذا ما كان مضمنا السؤال السادس من أسئلة البحث. فبخصوص رغبة الطلبة بتنمية مهاراتهم في تقنيات التعليم بشكل ذاتي يبين الجدول التالي رقم (١٤) ما يلي:

الجامعة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
جامعة دمشق	%٩٢,٢٤	%١,٧٢	%٦,٠٤
جامعة حلب	%٧٣,٤٢	%٨,٨٦	%١٧,٧٢
جامعة تشرين	%٩٠,١٢	%٢,٤٧	%١,٧٤
جامعة البعث	%٨٧,٦٩	%٤,٦٢	%٧,٦٩
الجامعات ككل	%٨٥,٨٧	%٤,٤٢	%٩,٧١

الجدول رقم (١٤)

وهذا دليل ساطع على الاتجاه الإيجابي نحو تقنيات التعليم، ومما يعزز هذا الاتجاه، ميل الطلبة لاقتناء الكتب والمجلات والنشرات والمشاركة بالنشاطات التي لها علاقة بتقنيات التعليم. وهذا ما نلحظه في الجدول التالي رقم (١٥):

الجامعة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
جامعة دمشق	%٨٠,١٧	%١٠,٣٥	%٩,٤٨
جامعة حلب	%٥٩,٤٩	%١٥,١٩	%٢٥,٣٢
جامعة تشرين	%٧٦,٤٥	%١٣,٥٨	%٩,٨٨
جامعة البعث	%٧٨,٤٦	%٦,١٥	%١٥,٣٩
الجامعات ككل	%٧٣,٦٦	%١١,٣٢	%١٥,٠٢

الجدول رقم (١٥)

إن ما ورد من نتائج يحملنا مسؤولية استثمار هذه الحماسة القوية في الاتجاه الصحيح من خلال العناية بهذا المقرر وإيلائه ما يستحق من أهمية، ذلك لأن تقنيات التعليم مكون أساسي من مكونات العملية التعليمية. فإذا كنا نتطلع إلى نجاح العملية فلا بد من الاهتمام بكل أركانها ومكوناتها عملا بنظمية الموقف.

ولقد أبدى الطلبة رغبة كبيرة في تعديل نسبة الدرجات المخصصة للقسم العملي وزيادتها بشكل يتناسب مع حجم العمل والمعاناة المادية بالرغم من تأكيد الاستثمار المفيد لوسائل البيئة المحلية الرخيصة والمخلفات وبقايا الأشياء لإعادة تصنيعها بشكل يؤدي الهدف المطلوب بأقل النفقات وبأعلى مردود. وهذا بدوره يحقق هدفا مصاحبا يتمثل في تكوين الاتجاه السليم للحفاظ على البيئة وهو من القيم الإيجابية التي يسعى المقرر لتأكيدها عند الطلبة.

وفيما يتعلق بالسؤال الثامن بشأن الصعوبات التي تعترض عملية تدريس مقرر تقنيات التعليم، فقد أورد طلاب دبلوم التأهيل التربوي في الجامعات الأربع عددا كبيرا من الصعوبات، التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

١- قلة الوسائل اللازمة للتدريب العملي في جامعات دمشق وحلب والبعث وندرتها في جامعة تشرين.

٢- عدم كفاية الوقت المخصص للتدريب العملي، الأمر الذي لا يسمح بتكوين مهارات تشغيل الأجهزة واستخدامها بشكل جيد.

٣-عدم تخصيص قاعة أو مخبر خاص بتقنيات التعليم، سيما في جامعتي تشرين والبعث، مزودة بالشروط الفنية اللازمة (التعتيم، التكييف، شاشات العرض....).

٤-صعوبة توافق المعلومات النظرية مع موضوعات العملي.

٥-ازدحام القاعة بالمتعلمين.

٦-قلة المشرفين المتخصصين وعدم وجود العناصر الفنية لإصلاح الأجهزة وصيانتها، لأن أغلب الأجهزة الموجودة معطلة وبحاجة إلى الإصلاح والصيانة.

٧-عدم تخصيص الكلية بميزانية خاصة لتقنيات التعليم، وعدم توافر المواد الخام الأساسية اللازمة لصناعة الوسائل التعليمية والتدرب عليها.

٨-المعاناة المادية من قبل الطلبة، كون الجانب العملي للمقرر يتطلب تأمين بعض الأدوات والوسائل التي يشتريها الطلبة أنفسهم.

كما قدم الطلبة بالمقابل مجموعة من المقترحات للنهوض والارتقاء بمقرر تقنيات التعليم التي تمثل إجابة عن السؤال الأخير من أسئلة البحث، يمكن تلخيصها بما يلي:

١-توفير الأجهزة اللازمة للتدريب.

٢-زيادة عدد الساعات المخصصة لتدريس المقرر، سيما فيما يخص الجانب العملي.

٣-تخصيص مدرج أو قاعة خاصة لتدريس تقنيات التعليم، تكون مجهزة بكل الوسائل والمتطلبات اللازمة لتدريس هذا المقرر.

٤-تزامن البحوث النظرية مع التطبيقات العملية.

٥-توفير الأساسيات من المواد الخام التي تكفي لإنتاج نموذج أو اثنين لكل ما نريد إنتاجه من المواد التعليمية البسيطة.

٦-استخدام التقنيات الحديثة لمواكبة التطور والتقدم العلمي والتقني.

٧- زيادة نسبة العلامات المخصصة للقسم العملي بشكل يتناسب مع الجهد المبذول فيها.

٨- احتفاظ الطالب بالوسائل التي ينتجها لنفسه، ليستخدمها مرة أخرى في أثناء ممارسة التدريس.

٩- إحداث مركز متخصص لتقنيات التعليم.

١٠- زيادة عدد المشرفين المتخصصين بتقنيات التعليم، وتوفير الأطر الفنية اللازمة لصيانة وإصلاح الأجهزة التعليمية.

١١- عدم دمج زمر العملي من قبل المشرف واللجوء إلى التفريد قدر الإمكان الأمر الذي يساعد على التدريب الجيد وزيادة إتقان المهارات الخاصة بإنتاج الوسائل البسيطة وتشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية. فالأعداد الكبيرة لا تسمح في ظل الأساليب التقليدية بتعلم جيد.

الخاتمة:

مما تقدم ذكره نستخلص أن واقعنا التعليمي يعاني من قصور في استثمار تقنيات التعليم الاستثمار الأفضل، ولعل من الأسباب الرئيسة لذلك ضعف الإمكانات المادية ، وقلة المتخصصين، فضلا عن ندرة وجود رؤية واضحة للاستخدام الأمثل لتلك التقنيات، الأمر الذي يقلل من فاعلية تدريسها واستخدامها في كثير من الأحيان وهذا ما بينته آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية في الجامعات السورية الأربع.

وهنا نثير السؤال التالي الذي تكون الإجابة عنه توصية عامة وأساسية لهذا البحث:

ما الذي يمكن عمله للنهوض والارتقاء بمقرر تقنيات التعليم بشكل يجعل الطلبة الدارسين أكثر تحصيلا علما ومهارة مما يدفعهم ويشجعهم على استخدام تقنيات التعليم في برامجهم التعليمية مستقبلا؟

للحصول على النتيجة المتوخاة نقول: لا بد أن يكون تدريس التقنيات بالتقنيات نفسها ومن قبل متخصصين فيها وفي أماكن تصلح لاستخدامها وتنميها وإظهارها وذلك تمهيدا لتجهيز كل قاعات الدراسة في الكليات المعنية بالمستوى نفسه، وأن يكون مدرس التقنيات قدوة حسنة في استخدام تقنيات التعليم حتى يقتدي به المدرس في حياته العملية، لأن المدرس هو أهم مثال يراه الطالب.

ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال توفير الأجهزة والوسائل اللازمة للتدريب والعمل والحرص على سلامتها وجودتها من خلال الصيانة المستمرة، وتوفير الأساسيات من المواد الخام التي تكفي لإنتاج نموذج أو نموذجين لكل ما نريد إنتاجه من المواد التعليمية البسيطة، وزيادة عدد المتخصصين من مدرسين ومشرفين، وزيادة الاهتمام بمقرر تقنيات التعليم في خطة إعداد المدرسين وتأهيلهم وإعطاء هؤلاء المدرسين الوقت الكافي لممارسته عمليا وهذه كلها أمور أساسية أكدها الطلبة في مقترحاتهم السابقة.

كما يوصي الباحث بمزيد من الدراسات التي تسلط الضوء بصورة جيدة على الجوانب النظرية والعملية المتعلقة بالموضوع المطروح، وكذلك تأكيد التربية التكنولوجيا وتكوين الحس التكنولوجي لدى مدرسي المستقبل.

وختاما نقول: لكي ننهض بأنفسنا ونرتقي بواقعنا التعليمي، لا بد من أن نقرن القول بالعمل، وخير ما نستشهد به لذلك قوله تعالى:

﴿ كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون ﴾، وكذلك قوله تعالى في كتابه الكريم ﴿وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون﴾.

الحواشي والمصادر

- اسكندر، كمال يوسف، غزاوي، محمد ذبيان: (١٩٩٤)، مقدمة في التكنولوجيا التعليمية، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.

- جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا: (١٩٨٥) تعريف تكنولوجيا التربية: النظرية، المجال، المهنة، ترجمة حسين حمدي الطوبجي، ط١، دار القلم، الكويت.

- الحريقي، سعد بن محمد: (١٩٩٣)، "مدى صعوبة استخدام الوسائل التعليمية لطلاب التربية العملية"، بحث مقدم إلى ندوة تقنيات التربية بين المطالب والتحديات، التي انعقدت في كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- حسين، جبرين عطية محمد: (١٩٩٧)، "اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية نحو تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد السابع، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة.

- حمدي، نرجس: (١٩٨٣)، "الدور الجديد للمعلم في عهد تقنيات التعليم"، رسالة المعلم، العدد الأول، آذار.

- حمدي، نرجس: (١٩٩١)، "اتجاهات مدرسي كليات المجتمع والجامعات الأردنية نحو تكنولوجيا التعليم"، مجلة دراسات، المجلد١٨، العدد الأول.

- خميس محمد عطية: (١٩٩٧)، "واقع تدريب معلمي المرحلة الابتدائية بالسعودية أثناء الخدمة في مجالات تكنولوجيا التعليم، من وجهة نظر المعلمين"، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم من ٢١-٢٣/١٠/١٩٩٧، القاهرة.

- الخياط، عبد الكريم: (١٩٨٨)، "تقويم منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية"، المجلة التربوية، المجلد الخامس، العدد١٦، كلية التربية، جامعة الكويت.
- السيد، محمد علي: (١٩٨٣)، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، ط٥، المطبعة الأردنية.
- سيد، فتح الباب عبد الحليم: (١٩٩١)، توظيف تكنولوجيا التعليم، مطابع جامعة حلوان.
- سيد، فتح الباب عبد الحليم: (١٩٩٧)، إعداد المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد السابع، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة.
- الطوبجي، حسين حمدي: (١٩٩٥)، التكنولوجيا داخل الفصل، مجلة عالم الفكر، المجلد ٢٤، العددان ١و٢، الكويت.
- العبد الله، فواز: (١٩٩٦)، تقنيات التعليم، مطبوعات جامعة حلب.
- عبد الدائم، عبد الله: (١٩٨١)، الثورة التكنولوجيا في التربية العربية، ط٣، دار العلم للملايين، بيروت.
- القرآن الكريم، سورة الصف الآية (٣) وسورة التوبة، الآية (١٠٥).
- القلا، فخر الدين: (١٩٨٧)، "إعداد المعلم العربي وتدريبه على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم"، المجلة العربية للتربية، المجلد ٧، العدد ٢، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- القلا، فخر الدين ، صيام، محمد وحيد: (١٩٩٥)، تقنيات التعليم، مطبوعات جامعة دمشق.

- كابلي، طلال حسن: (١٩٩٢)، "تقويم مقرر الوسائل التعليمية بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة"، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، المجلد٥، جدة.

- اللقاني، أحمد حسين: (١٩٨٤)، المناهج بين النظرية والتطبيق، ط٣، عالم الكتب، القاهرة.

- مجموعة هولمز: (١٩٨٧)، "معلموا الغد"، تقرير عن واقع التعليم الأمريكي، ترجمة ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

- المشيقح، محمد بن سليمان: (١٩٩٠)، "القدوة في استخدام الوسائل التعليمية"، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- منصور، أحمد حامد: (١٩٨٩)، تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، ط٢، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة.

- منصور، أحمد حامد: (١٩٩١)، "واقع مقررات تكنولوجيا التعليم بشعب إعداد معلم رياض الأطفال في كليات التربية بجمهورية مصر العربية، دراسة تحليلية"، بحث مقدم للمؤتمر الأول للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢١-٢٣/١٠/١٩٩١، القاهرة.

المراجع الأجنبية

- Commission on instructional Technology. To Improve learning, A Report to the President and the Congress of the United States. Washington, 1970.
- Compoy, R. (1992) "The Role of Technology in school Reform Movement", Educational Technology Vol. 32, No.8, 1992, 1)]).17-20.
- Dall, Edgar, James D. Finn, And Charles F. Hoban Jr."Research on Audio-visual Materials" in AV Materials of Instruction, 48th Yearbook, Part 1, of the National society for the study of Education. Chicago University of Chicago Press, 1949.
- Descy, D.(]992) First year elementary school teachers utilisation of instructional media. International J. of ii instructional Media, 19(1). 15 21.
-Pwoell. L. S. "Aguide to the use of visual aids", Birtish Association for. Commercial and Industrial Education, London, 1978.
-Wallington, Clinton James. A Theatrical Constriction for the Application of the New Careers to instructional Technology. Doctoral d: ssert of: ar Los Angeles, California : University of Southern California, 1974.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٥/٩/١٩٩٨

آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في موقف الكتابة التعبيرية

الدكتور حمدان علي نصر

كلية التربية والفنون ــ جامعة اليرموك

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة آراء طلبة نهاية المرحلة الثانوية حول مقدرتهم على استخدام عمليات الإنشاء الثلاث، التخطيط، والتأليف، والمراجعة في أثناء كتابة موضوعات الإنشاء، كون هذه العمليات نتاجا من أهم نتاجات التعلم في دروس التعبير الكتابي.

كما هدفت أيضاً إلى تقصّي أثر متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي للطالب في تحديد مدى الاستعمال الفعلي لأنماط السلوك اللغوية والتفكيرية والفنية المرتبطة بكل عملية من هذه العمليات الثلاث منفردة ومجتمعة.

طبقت الدراسة على عينة تألفت من (٩٩٠) طالباً من طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي يدرسون في عدد من المدارس الثانوية في مدينة إربد وضواحيها، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداة من إعداده هي مقياس خماسي متدرج يتكون من (٤٦) فقرة تقيس مدى الاستعمال الفعلي لعمليات الإنشاء من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، بلغ معامل ثباته ٠,٨٩ وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة.

أسفرت الدراسة عن أن أفراد العينة يستخدمون هذه العمليات والإجراءات المرتبطة بها ولكن بدرجات متقاربة، حيث كان التباين في آرائهم قليلاً، كما أظهرت الدراسة أيضاً أن الطلبة يعانون من ضعف في استخدام هذه

العمليات وفق تسلسلها المنطقي، حيث احتلت عملية التأليف المرتبة الأولى في حين جاءت عملية التخطيط في المرتبة الأخيرة على الرغم من صغر الفروق بين هذه العمليات. كما كشفت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة على المقياس لصالح الإناث، وعند مستوى (٠,٠١) لصالح طلبة الفرع العلمي على عمليتي التأليف والمراجعة، أما استخدام عملية التخطيط فلم تظهر الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى الجنس أو إلى التخصص أو إلى التفاعل بينهما.

واستناداً إلى هذه النتائج انتهت هذه الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات.

خلفية الدراسة وأهميتها:

يشهد العقد الأخير من القرن العشرين تغييرات جذرية في تفكير الناس واتجاهاتهم نحو تعليم اللغة، واستخدامها في مواقف الحياة. حيث تؤكد نتائج العديد من البحوث والدراسات التي أجريت في هذا الميدان أهمية النظر إلى دروس تعليم اللغة كمدخل رئيس لتشكيل مهارات الاتصال اللغوي والفكري و/أو تنميتها لدى الناشئة.

ويعدّ الإنشاء فناً من فنون اللغة الرئيسية لا بل قد يكون أهمها على الإطلاق لما لهذا الفن من دور بارز في مساعدة الطلبة على تنمية قدراتهم العقلية واللغوية معاً فدرس الإنشاء هو المخبر الذي تتفاعل فيه كل ما لدى الطلبة من آراء وأفكار وخبرات ومهارات متنوعة لإنتاج أعمال كتابية، وموضوعات إنشائية لغوية راقية من حيث الشكل والمضمون (Sponos, 1992).

والإنشاء في ماهيته ما هو إلا عمليات ذهنية أدائية غاية في الصعوبة والتعقيد (Murau, 1992)، ويقوم على الخلق والإبداع (Davidson & Wrosham, 1992)، حيث يتم خلاله تحويل الأفكار والمعاني والصور الذهنية المجردة لدى الكاتب إلى رموز خطية في صورة من صور التعبير الكتابي المؤثرة (Fearnan, 1990; James, 1992). والإنشاء عمليات بنائية تراكمية سواء ما تعلّق منها بالشكل أو المحتوى (Sheridon, 1992; Rabkin & Smih, 1993;). ويتفق هذا الفهم لآلية الإنشاء مع ما تراه زامل أن الأعمال الكتابية ذات طبيعة خلاقة تستدعي إعمال الذهن، وعمق المعالجة، وحسن التناول للموضوع أو المشكلة مدار الكتابة (Zamel. 1992: 402).

وتحظى دروس تعليم الإنشاء باهتمام كبير من قبل المتخصصين في مناهج اللغة وأساليب تدريسها في العالم، لما لهذه الدروس من أهمية بالغة في تحسين أشكال التعلّم

لدى الطلبة في مختلف المعارف والعلوم، وفي جميع مراحل التعليم، حيث يجري توظيف الأعمال الكتابية في مختلف مواقف التعلم وأشكاله (Hedge, 1993: 8; Nothan, 1991)، هذا بالإضافة إلى أن آلية الإنشاء طريقة فاعلة لتعليم الطلبة كيف يستخدمون استراتيجية التفكير عامة والتفكير الناقد خاصة (Sheridan, 1992; 52).

وفي إطار الجهود المبذولة لإعلاء شأن هذا الفن من فنون اللغة يقدّم لنا بيرلن Berlin تصوراً لنظرية تأخذ بجميع طرائق الإنشاء المعروفة، وتقوم هذه النظرية على أربع مكونات أساسية، هي الكاتب أو ما أطلق عليه بالعارف knower & Truth، وجمهور القراء أو القارئ Reader والموضوع أو الواقع والحقيقة Reality ومصادر لغة النصوص المكتوبة (Berlin, 1988).

وهناك ما يشير إلى أن الكاتب هو أهم هذه المكونات، ذلك لأنه المسؤول المباشر والوحيد عن خلق الأفكار، وتوليد المعاني، وصياغتها في قوالب لغوية، وتقديمها في صورة من صور التعبير المناسبة تتفق وطبيعة الموضوع مدار الإنشاء من ناحية، وغرض الكاتب، وخصائص القارئ الذي يمثل الطرف الآخر في معادلة الانشاء من ناحية ثانية. ويرى بيرلن (Berlin) أن دور الكاتب ربما لايكون فاعلاً بمعزل عن المنهجية أو العملية Process التي يعتمدها في تناول الموضوع مدار الكتابة، وفي معالجة المعلومات والبيانات ذات الصلة. فهي الآلية التي قد تتيح للكاتب فرصة الابتكار وإنتاج اللغة في مستوياتها الراقية (Berlin, 1988: 484).

وفي إطار الحديث عن أهمية العملية Process مقارنة بأهمية الناتج Production وتقدير مدى كفاية موضوعات الإنشاء يقسم فايكلي Faigley أنصار الأخذ بالعملية في الكتابة إلى مجموعتين: الأولى أصحاب الحركة التعبيرية Experssivism التي تطورت في العقود الأولى من القرن العشرين وبلغت ذروتها في بداية السبعينيات عندما أصبح التعبير الفردي الصادق، والفكر الشخصي اتجاهين مهمين في تعليم

الكتابة، حيث عدت الكتابة فناً وعملاً إبداعياً يتحقق عبر العملية والطريقة التي يتنـاول بها الكاتب موضوع الكتابة. وبذلك تصبح المنهجية التي بها يتم اكتشاف الذات بكل ما تشتمل عليه من أفكار ورؤى وتصورات ذهنية، وما فيها من قدرات لغوية وفنية مهمة كأهمية الناتج أو العمل الكتابي المنتج/المنشأ الذي يعبر عن تلـك الـذات المسـتهدفة (Faigley, 1989).

أما المجموعة الثانية من أنصار الأخذ بمنحى العملية في تعليم الإنشاء، وتعلّمـه فقـد أطلق عليهم فايكلي Faigley مجموعة الذهنيين Cognitivist Group الذين يـرون أن عملية الإنشاء اللغوي ما هي إلا أسلوب من أساليب حلّ المشكلات، ويؤكدون أهميـة التقاء التفكير والعملية معاً في موقف التعبير الكتابي، وينظرون إليهما كاسـتراتيجيتين متكاملتين تعملان معاً في مواقف الإنتاج اللغوي. وتعدّ فلور Flower علماً من أعـلام هذا الاتجاه فقد نشرت كتاباً بعنوان استراتيجيات حل المشكلات مـن أجـل الكتابـة Prblem-Solving Strategies Strategies for Writing أكدت فيه أهمية قيام الطلبـة الكتابة بعمليات التخطيط بكل أبعادها ومستوياتها المختلفة لكي تصبح المشكلة مـدار الكتابة مشكلة إجرائية تمكّن الطلبة من ترجمة خططهم، وأفكارهم إلى كلمات وتراكيب لغوية مترابطة (Hayes & FloWer, 1989 Flower et al, 1989).

ولعلّ من بين المداخل التي شاع استخدامها في تناول موضوع الإنشاء ما أطلق عليـه بالمنحى التفاعلي Interactive apprach الذي يقوم على تصوّر الكاتب لنفسـه فـي موقف الكتابة على أنه شخص يشترك في حوار مقصود مع القارئ أو القراء، هكـذا موضوع الإنشاء نتاج ما يبدعه الفرد خلال حواره مع متحدث آخر. ويصبح الكـاتب والقارئ معاً مسؤولين مسؤولية مباشرة عن طبيعة النص اللغوي ومسـتواه (Baktin, 1973).

وهناك من ينظر إلى الكتابة التعبيرية أو الإنشاء على أنه عمل يحدث من خلال سياق اجتماعي، ويقدم لجمهور محدد من القراء، وقد تأثر المفسرون الاجتماعيون ولمدة تزيد على عشرين عاما خلت، بالآراء التي تقول إن الواقع، والمعرفة، والفكر، والحقائق، والنصوص وغيرها من العوامل اللغوية المرتبطة بإنشاء اللغة هي أبنية تولدها جماعات الأنداد المتفقين في الرأي وهكذا يرى المفسرون الاجتماعيون أن جمهور القراء هو الذي يحدد طبيعة المعرفة، ومستوى اللغة، وآلية المعالجة في الكتابة (Bruffee, 1986:777).

ويتفق هذا الرأي مع ما يراه بعضهم من ضرورة تدريب الطلبة على استراتيجيات مخاطبة القراء ومحاورتهم في أثناء الكتابة، إذ إن معرفة اتجاهاتهم، ومعتقداتهم، وتوقعاتهم والأخذ بها في أثناء الكتابة غاية في الأهمية. وعند الحديث عن فكرة الواقع والحقيقة أحد مكونات نظرية الإنشاء تجدر الإشارة هنا إلى تأثير هذا المكون في أدوار كل من المعلم والمتعلم في أثناء تعليم الإنشاء، لأنه وفق ما يراه بعضهم أننا نعلم ضمنيا رواية الواقع، نعكس حالة الطالب في موقف الكتابة. ويؤكد ذلك أصحاب المنحى الذهني في الكتابة الذين يرون أن الواقع والحقيقة يكمنان في ذهن الكاتب المسؤول عن توليد الأفكار، وإنتاج اللغة. ويتفق مع هذا الرأي أصحاب منحى العملية الذين يؤكدون أن إجادة الكتابة تعتمد على قدرة الشخص الكاتب في تناول الموضوع أو المشكلة (Johns, 1990) فيما يرى أصحاب المنحى الاجتماعي في الكتابة أن الواقع والحقيقة يكمنان في ذهنية الكاتب والقارئ معا ووجدانهما ، وهكذا يكون النشاط اللغوي محاولة من الكاتب الاحتكام إلى القارئ لانتزاع أحكام موضوعية حول ما يكتب. (Ewald, 1986:7).

واستنادا إلى العلاقة الارتباطية بين فلسفة المعلم نحو ما يعلم، ونوعية ممارساته التعليمية التي أكدتها نتائج العديد من البحوث والدراسات فإنه إذا ما اعتقد معلم الكتابة

بأن الواقع يكمن في الفرد فعندها سيشجع طلابه على الإبداع في الكتابة. وإذا ما اعتقد بأن الواقع هو في التفاوض أو النقاش بين القارئ والكاتب فسوف يذهب إلى تنمية قدرات طلابه على المناقشة والحوار، وتقبل الرأي الآخر. أما إذا تبنى المعلم موقف أصحاب المنحى الاجتماعي أو وجهة نظرهم في الكتابة فسوف يدفع بطلابه إلى الأخذ بقواعد الكتابة والفهم المتعارف عليها بين الجماعة التي سيكتب لها (Swales, 1990). وفي ذلك ما يشير إلى أهمية وعي المعلمين، ومعرفتهم بنظرية الإنشاء، وبمكوناتها الأساسية، وبالتطبيقات الممكنة في إكسابهم فهما أفضل لماهية الإنشاء، وإلمامهم بمعايير الحكم على الكتابة الفاعلة (Zebroski, 1986: 58).

وفي إطار البحث عن العوامل المؤثرة في القدرة على الإنشاء، فإن الدلائل تشير إلى أن نظرية الإنشاء والبحث فيها قد تتأثر كثيرا بنظرية القراءة، وما ارتبط بها من بحوث ودراسات، وكذلك بالتفكير المعاصر حول نماذج التعليم التي صممت لمعرفة ما إذا كان بالإمكان تعليم الطلبة الإنشاء اللغوي وفق عمليات ومراحل عقلية وأدائية متداخلة. وهي تقوم على تصور مفاده أن الطلبة في مراحل النمو المختلفة يتوافر لديهم الاستعداد والإمكانات لإنتاج اللغة، وأن جل ما ينبغي التركيز عليه هو كيف نساعدهم على المواءمة بين النظر إلى الكتابة كعملية Process، والنظر إليها كناتج لغوي يقدم لأغراض تقويمية (Paul & Quigley, 1994).

ومن اللافت للنظر أن البحوث التقليدية، وأساليب تعليم الكتابة ركزت على مدخل الناتج، في حين اهتمت البحوث المعاصرة في الكتابة التعبيرية بالكيفية والعملية، علما بأن الكتابة في مستوى الإبداع قد تتطلب الأخذ فعليا بهذين البعدين في آن واحد (Breiter & Scardamalia, 1987).

وعند الحديث عن أثر تقانات إنتاج الكلام وأساليبه المختلفة بوصفه متغيرا فاعلا في الارتقاء بمستوى الإنشاء فهناك ما يدل على أن أسلوب المؤتمر Conference هو

أفضل هذه الأساليب ولاسيما في المراحل العليا من التعليم. فقد وجد جوفز Graves في دراسة له أجريت على أساس المبادئ العملية في إنتاج اللغة، واستخدامها، والتي تتمثل في أن مشاركة المعلمين لطلابهم في كتابة موضوعات الإنشاء قد تؤدي بشكل أو بآخر إلى تطوير قدراتهم على التفكير، والمعالجة، والبناء. وقد يتيح لهم هذا الأسلوب فرصة ممارسة أشكال النقد والموازنة بخاصة لدى الفئة التي تتدرب على الكتابة بأسلوب المجموعات الصغيرة (Graves, 1983).

وبناء على ما سبق فإن أسلوب تعليم الكتابة الذي يؤكد على العملية كآلية للكتابة يبدو جليا في مساعدة الطلبة على تطوير مهارات وأفكار واتجاهات إيجابية نحو عملية إنتاج اللغة وكتابتها. وهناك من يرى أن المعرفة النظرية التي تقدم للطلبة حول مهارات الكتابة وعمليات الإنشاء، وما يتعلق بكل واحدة من فنيات وإجراءات لازمة كلها قد تؤثر إيجابيا في تشكيل الكفاية في الكتابة التعبيرية. ويذكر كراشنز Krashen`s في مراجعته للدراسات ذات العلاقة بأن تطوير الكتابة يبدو جليا في مصطلح الكفاية والإنجاز، حيث تتفق وتنسجم عملية الكتابة مع مفهوم اكتساب اللغة (Krashen`s, 1984: 28) وربما يتفق ذلك مع أهمية الدور الذي يلعبه المعلم في تدريب طلابه على ممارسة عمليات التخطيط Planing والتأليف Composing والمراجعة Revising، وتطوير اتجاهاتهم نحو ممارسة الكتابة وتقويمها بصورة ذاتية .(Rose; 1980; Kanbtor; 1984)

وتؤكد نتائج الأبحاث أهمية تعليم الطلبة عمليات الإنشاء بصفته هدفا من أهداف تعليم الكتابة في مختلف مراحل التعليم كون ذلك مدخلا لمعالجة ظاهرة الضعف في الكتابة الإنتاجية خاصة وفي اللغة عامة، ففي دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية على عينة من طلبة الصف السادس الابتدائي ممن أتيح لهم فرصة ممارسة الكتابة باستخدام بطاقات وأدلة إرشادية أعدها معلم الكتابة، أظهرت أن الطلبة استخدموا

التراكيب والمفردات التي وردت في الأدلة الإرشادية، وأن النصوص التي تم إنتاجها دلت أيضا على مزيد من التماسك المنطقي، والتأثر بآليات التعليم التي قدمت لهم مباشرة داخل غرفة الصف (Hoey, 1986: 86). وتوصلت كل من روز (Rose, 1980)، وسباك (Spack, 1984) أيضا إلى أن استخدام استراتيجيات متقدمة في تعليم الكتابة الإنتاجية مع التركيز على المراحل العملية للإنشاء أدى إلى تحسين مستوى أداء طلبة المرحلة الثانوية في الإنشاء من حيث الشكل والمحتوى، وتطورت أساليبهم في تناول الموضوعات بدءا بعمليات التفكير، ومرورا بعمليات التأليف، وانتهاء بعمليات المراجعة.

وفي هذا السياق يرى الخبراء في هذا الميدان أن نجاح الطلبة وتقدمهم في كتابة موضوعات الإنشاء يعتمد بشكل رئيس على وعي المعلمين بالأنماط السلوكية لعمليات الإنشاء ومقدرتهم على استخدامها في الكتابة، وعلى مدى قناعتهم بأهمية العملية في مواقف صناعة اللغة المكتوبة. ويقترحون بعض النشاطات والإجراءات التعليمية التي قد تؤدي بشكل أو بآخر إلى زيادة فاعلية دروس تعليم الإنشاء، وإلى مساعدة الطلبة على إثارة وعيهم وإحساسهم بأهمية الكتابة، وأهمية استخدام تقانات توليد الأفكار وتنظيمها وتدعيمها بالأدلة والبراهين لكي تصبح أكثر علوقا في نفس القارئ (Brumfit, 1984) وفي هذا الاتجاه ترى كرول (Kroll) ضرورة التخطيط لحصص الإنشاء بطريقة تتيح للطلبة فرصة التعرف إلى عمليات الإنشاء، وإلى المؤشرات السلوكية الدالة عليه، وتوفير التطبيقات العملية داخل غرفة الصف حيث يتمكن الطلبة فرادى وجماعات من إنتاج أعمال كتابية وفق معايير الكتابة الفاعلة (Kroll, 1990: 45). ويدعم هذا الاتجاه ما يراه شامبل Camphell من أن النجاح في الإنشاء قد يعتمد على عوامل من بينها قدرة الطلبة على تجميع أفكارهم ومعلوماتهم وتنظيمها، والربط بينها في إطار عمليات الإنشاء، المعروفة Camposing Processes. وأنه لا بد من الانتقال بالطلبة من مرحلة إلى أخرى بصورة تدريجية. بمعنى أنه لا بد من أن يجتاز

الطلبة مرحلة التخطيط قبل انتقالهم إلى مرحلة البناء والتأليف، حيث أن نجاحهم في التخطيط يؤدي بصورة أو بأخرى إلى نجاحهم في عملية التأليف والإنتاج اللغوي (Johns 1990).

وهناك من ينظر إلى عملية التخطيط على أنها أهم عمليات الإنشاء الثلاث مدار البحث، وأن هذه العملية تتطلب قيام الكاتب بممارسة تقانات المساءلة الذاتية كأن يسأل الكاتب نفسه لمن أكتب؟ وما الغرض من الكتابة؟ وكيف سأتناول الموضوع؟ وهل العناصر مدار الكتابة شاملة ومتسلسلة؟ وما التنظيم الهيكلي المناسب لطبيعة الموضوع؟ وما الأسلوب الفاعل الذي سأعتمده في إقناع القارئ بأهدافي وما شابه ذلك من الأمثلة. ويطلق بعضهم على هذه الإجراءات بمرحلة ما قبل الكتابة Pre-writing حيث تستدعي هذه المرحلة استخدام أساليب العصف الذهني، والحوار والمناقشة لبلورة خطط عقلية وأنساق فكرية، وتوفير مادة لغوية مناسبة ومؤثرة (Hedge, 1993).

وهناك تأكيد على أن فاعلية عملية التخطيط هي مفتاح النجاح في الإنشاء اللغوي، وهي التي تمكن الطلبة من بلورة المشكلة المحور الكتابة والإحساس بأهمية ما يفعلون، وفي ذلك ما يساعدهم على الخلق والابتكار في إنتاج اللغة وإخراجها. وتذكر فلور Flower في دراسة لها أجريت بعنوان: "التخطيط في الكتابة" أن عملية التخطيط بكل إجراءاتها الفنية والأدائية تستهدف بشكل رئيس إكساب الطلبة القدرة على استخدام الاستراتيجية البنائية في إنتاج اللغة (Flower, 1989). كما أشارت مراجعة سلفيا Sliva لعدد من البحوث في مجال عملية الإنشاء التي قدمت كورقة عمل في الاجتماع الدوري لمعلمي اللغة الإنجليزية الذي عقد في مدينة سان انتونيو بولاية تكساس في الفترة ما بين ٧-١١ مارس من عام ١٩٨٩م إلا أن عمليات التخطيط، والتأليف، والمراجعة، كانت أكثر عمليات الإنشاء توظيفا وشيوعا في صفوف تعليم الكتابة (Silva, 1989).

أما عملية التأليف أو البناء فيرى بعضهم أن هذه العملية هي نتاج عمل جملة من القدرات والمهارات العقلية واللغوية المتداخلة تجعل الكاتب قادرا على انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء التراكيب والجمل التي تكشف بوضوح عن المعاني والأفكار موضوع التعبير، وتقديمها إلى القارئ في شكل وحدات لغوية مترابطة آخذين في الحسبان توظيف العوامل النصية المتعلقة بالشكل والمضمون. ولعل إنتاج جملة البداية أو ما يطلق عليه بجملة الفكرة الرئيسة أو جملة الموضوع Topic Sentence، وما يرتبط بها من أدلة وتفاصيل مساندة هي حجر الأساس في بناء الوحدات اللغوية لموضوع الإنشاء فإذا ما تمكن الطالب من إنشاء جملة الفكرة الرئيسة، وتفصيلاتها فإنه سيكون قادرا على السير قدما في إنتاج الكلام وتنظيمه في شكل فقرات مترابطة. ويتفق ذلك مع الرأي القائل إن من يقوى على بناء جملة الموضوع يقوى على بناء فقرة جيدة، ومن يقوى عليهما معا يستطيع بناء نص لغوي كامل (Kobayashi, 1992).

أما عملية المراجعة Revising فهي الآلية التي تمكن الكاتب من إعادة النظر والتفكير فيما يكتب، وممارسة أشكال التقويم الذاتي في كل ما يتعلق بالمادة المكتوبة من حيث الشكل، والمضمون، والأسلوب. سعيا إلى إخراجها في صورة أكثر اكتمالا، فالمراجعة عملية شاملة وليست مقتصرة على تصحيح الأخطاء اللغوية أو ممارسة عمليات الحذف والإضافة، ولكنها عملية تقويم شاملة لقدرات الكاتب في مجال إنتاج اللغة وكتابتها (Barchers, 1994: 137)، ووسيلة ناجحة لزيادة اعتماد الطلبة على أنفسهم والثقة بها في تلافي كثير من الهنات والهفوات (السيد، ١٩٩٦: ٤١٨).

وفي هذا الصدد توصلت دراسة أجريت في ولاية بنسلفانيا بعنوان "أثر أسلوب المراجعة بالأنداد على خفض مستوى القلق في الكتابة" إلى أن نسبة القلق المصاحبة لهم في مواقف الكتابة انخفضت نتيجة ممارسة الطلبة أساليب المراجعة الزوجية (الندية)، وأصبحوا أكثر ثقة بأنفسهم (Murau, 1992). واتفقت نتائج هذه الدراسة مع

ما توصلت إليه دراسة أجريت في جامعة وسكنسن بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن أسلوب مراجعة مسودات النصوص طورت لدى الطلبة القدرة على النقد الذاتي والارتقاء لمستوى التفكير، وأوصت الدراسة بوجوب النظر إلى عملية المراجعة كمدخل لإعادة المفاهيم أكثر من كونها ممارسة لعمليات التحرير المعروفة، كما أشارت بعض نتائجها إلى أن ممارسة المراجعة طورت لديهم أيضا معايير أفضل للحكم على مستوى الكتابة، ونمت القدرة على بناء الفقرات بشكل أفضل (Nystrand، 1984).

وعلى الرغم من وفرة البحوث الأجنبية والعربية التي أجريت حول موضوع الكتابة التعبيرية خلال العقد الحالي من القرن العشرين وعلى الرغم من مئات المقالات التي نشرت حول عمليات الإنشاء وعلاقتها بمستوى الكتابة وأثرها في تذليل صعوبات إنتاج اللغة، إلا أن مستوى أداء الطلبة في الإنشاء في المدارس عامة وفق ما أشارت إليه نتائج الدراسات ذات العلاقة ما زال محيرا. فقد أشارت نتائج المسح الذي أجري في الولايات المتحدة الأمريكية للكشف عن مدى التحسن في قدرات الطلبة على إنتاج اللغة المكتوبة بعد تطبيق مئات المشروعات والبرامج المتخصصة في حقل الإنشاء، إلى أن ٣% فقط من نشاطات الكتابة التي أنتجها الطلبة بصورة جيدة كانت بطول فقرة واحدة، وأن الكتابة التعبيرية في المدارس ما زالت تجري بصورة عشوائية (Applebee, 1981).

أما في اليابان فهناك ما يشير إلى أن قلة من الطلبة اليابانيين في مستوى المرحلة الثانوية قادرة على إنشاء فقرة وكتابتها كتابة صحيحة وفق عمليات الإنشاء المعروفة، على الرغم من تزويدهم بنماذج مكتوبة، وعند مقارنة إنشائهم بأقرانهم من الإنجليز الذين يتحدثون الإنجليزية كلغة أولى ويعيشون في اليابان، وجد أن اليابانيين يعانون من ضعف حاد في القدرة على ربط الأفكار باستخدام قرائن السياق اللفظية، وأن

معظمهم لا يقوى على استخدام المعاني الضمنية، أو تطوير وجهات نظرهم حول بعض القضايا، (Kobayashi, 1990).

ويرى بعض الخبراء في ضوء نتائج الأبحاث التي أجريت في هذا الميدان أنه حتى الطلبة المتفوقين يعانون من صوبة مراعاة التسلسل المنطقي في عرض أفكارهم، صعوبة الربط بين الجمل، إضافة إلى ضعف حاد في استخدام قواعد بناء اللغة وقواعد الإملاء والهجاء، وقد تكون المشكلة الأكثر خطورة عجزهم عن تدعيم الأفكار، والربط بينها ليس في المرحلة الثانوية فسحب بل وفي مراحل التعليم جميعها (Hedge, 1993: 92).

وليست المدرسة العربية أفضل من مثيلاتها من المدارس الأخرى في العالم في هذا المجال، فهناك ما يشير إلى أن أغلب معلمي اللغة في مختلف مراحل التعليم يشكون من صعوبة تعليم الإنشاء، ومن ضعف استجابة الطلبة لممارسة الكتابة وفق عمليات وتصورات ذهنية منظمة، كما أن الطلبة يحسّون بالضيق والقلق عندما يطلب إليهم الكتابة، أو عند تزويدهم بأشكال التغذية الراجعة حول ما يكتبون (السيد ١٩٩٦: ٤١٩)، فقد كشفت دراسة قام بها حسن شحاته في مصر حول واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية عن أن ٧٠% من معلمي اللغة العربية يرون أن تعليم الإنشاء يتم في المدارس بأساليب نمطية قديمة ولا تعنى بتدريب الطلبة مباشرة على كيفية الكتابة وإنتاج اللغة، وقلما يمارسون التعبير في مواقف حية وطبيعية. كما أشارت الدراسة أيضاً إلى أن ٧٥% من معلمي اللغة لا يمتلكون المهارات اللازمة لتعليم الإنشاء أو التعبير الكتابي، وأن الأساليب التي تتيح للطلبة فرصة الحوار والمناقشة وتبادل الرأي وتحليل المشكلات لا تستخدم حتى الآن بصورة واسعة في مدارس التعليم الأساسي (شحاته، ١٩٩٣: ١٣٠).

أما في الأردن فقد ظهر في السنوات الأخيرة وعقب انعقاد مؤتمر التطوير التربوي تأكيد أهمية تعليم الطلبة آليات إنتاج الكلام وأساليب تأليف النصوص وكتابة موضوعات الإنشاء في محاولة للارتقاء بمستوى الكتابة، والحدّ من ظاهرة الضعف اللغوي المتفشية بين الناشئة، إذ نص الهدف رقم (١٤) من الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية على وجوب أن يكتسب الطلبة من الثروة اللغوية ما يمكّنهم من استخدام مصادر اللغة استخداماً واعياً، ومن المهارات الذهنية والأدائية والنظائر الأدبية ما يمكّنهم من استخدام فنون التعبير المختلفة في الإفصاح عن أنفسهم، وبلورة ما يدور في أذهانهم من أفكار وآراء، وتقديمها في صورة من صور الاتصال اللغوي المناسبة، مراعين في ذلك أصول الكلام، وقواعد الكتابة السليمة، ووضوح التفكير الفريق الوطني، ٢٦:١٩٩٤).

وعلى الرغم من المحاولات العديدة لتحسين مستوى تعليم الكتابة وتعلمها لدى الطلبة سواء أكان ذلك من خلال وضع أهداف تؤكد على الارتقاء بمستوى الكتابة أم من خلال قيام وزارة التربية بتأليف كتب تعليمية حول مهارات الكتابة واعتمادها في الحلقتين الثانية والثالثة من المرحلة الأساسية غير أن هذه المحاولات لم تسفر حتى الآن عن نتائج ملموسة فالشكوى من ضعف الطلبة في الإنشاء وقصورهم عن كتابة موضوع مترابط ومتكامل ووفق مراحل الكتابة الإنتاجية ما زالت قائمة ويؤكد ذلك نتائج الدراسة التي قام بها فريق من موجهي اللغة العربية والمناهج في مديرية تربية عمان الثانية لمعرفة مدى إتقان الطلبة لمهارات اللغة العربية، والتي أشارت إلى أن معظمهم لا يمتلكون مهارة الكتابة الأساسية، ولا يتقنون استخدامها، وأنهم يعانون من مشكلة تناول الموضوع ومعالجته بصورة صحيحة، وكذلك قصورهم عن التعبير بتراكيب لغوية مناسبة (عليان وآخرون، ١٩٩٥: ٧-٢٠)، ويتفق ذلك مع ما كشفت عنه نتائج بعض الدراسات التي أجريت حول امتحان شهادة الدراسة الثانوية في

الأردن، التي أظهرت ضعفا بينا لدى الطلبة في الإجابة عن الأسئلة المقالية في مختلف الموضوعات الدراسية (مقبل وآخرون، ١٩٩١).

هذا بالإضافة إلى ما جاء في تقرير لجنة سياسات التعليم المقدم إلى نائب رئيس الوزراء وزير التربية والتعليم في الأردن سنة ١٩٩٥ حول مستوى التحصيل والذي تضمن مشكلة لدى الطلبة في مختلف مراحل التعليم تتعلق بمقدرتهم على التعبير الكتابي وتأكيد أهمية التصدي لهذه المشكلة من آثار سلبية في تحصيل الطلبة في مختلف المناهج الدراسية المقررة (العودات ١٩٩٥).

لذا فإن محاولة الباحث التعرف إلى ما يدور في أذهان الطلبة من أفكار حول مدى وعيهم بعمليات الإنشاء مدار البحث والوقوف على مدى توظيفهم لها قد يؤدي إلى فتح آفاق جديدة نحوا لبحث في مجال الكتابة، والتعمق في هذا الميدان في محاولة لتحديد أبعاد ظاهرة الضعف في الكتابة وزياد فاعلية دروس الإنشاء.

ومن المنتظر أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمعرفة جديدة حول عمليات الإنشاء، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها وهو ما لم تشر إليه نتائج الدراسات السابقة أو تتناوله بصورة مقصودة أو مباشرة كما جاء في الدراسة الحالية، وفي ذلك ما يساعد على تحسين قدرة دروس التعبير الكتابي المقررة.

وتجيء هذه الدارسة في الوقت الذي يعز فيه البحث في مجال الكتابة التعبيرية حيث لم يعثر الباحث على دراسة عربية واحدة تناولت عمليات الإنشاء بصورة متكاملة وبالمنهجية التي استخدمت في معالجة مشكلة الدراسة الحالية. كما تستمد الدراسة أهميتها أيضا من أنها تنسجم مع ما تسعى إليه خطط التطوير التربوي المعمول بها حاليا في الأردن، والرامية إلى الارتقاء بمهارات اللغة العربية عامة، وبمستويات التفكير والاتصال اللغوي خاصة.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من الأفكار الواردة في مقدمة الدراسة، بناءً على نتائج الدراسات الأجنبية المشار إليها وما أسفرت عنه من توصيات، وتقديراً من الباحث لأهمية ممارسة الكتابة وفق عمليات عقلية وأدائية مترابطة سواء أكان ذلك على مستوى التعليم أم على الممارسة الفعلية في مواقف التعبير الكتابي، واستناداً إلى مؤشرات ضعف الطلبة في الكتابة التي أشير إليها في الصفحات السابقة فإن مشكلة البحث تتحدد في معرفة مدى توظيف طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة إربد لعمليات الإنشاء المكتسبة مدار البحث في أثناء قيامهم بكتابة موضوعات الإنشاء، وتقصّي أثر عاملي الجنس والتخصص في ذلك.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالي:

س١: ما مدى استخدام/ توظيف طلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي) في مدارس محافظة إربد لعمليات الإنشاء الثلاث موضوع الدراسة؟

س٢: هل يختلف مدى استخدام/ توظيف الطلبة لعمليات الإنشاء منفردة ومجتمعة باختلاف كل من عاملي الجنس (ذكوراً، إناثاً)، والتخصص (الفرع العلمي، الفرع الأدبي)؟

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية وفق الحدود التالية:

١- اقتصرت عينة الدراسة على طلبة مستوى الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي حيث يمثل طلبة هذا الصف مرحلة انتقالية بين مرحلتي التعليم العام والجامعي، ويتوقع في هذا الصف أن تتم تهيئة الطلبة لممارسة عمليات إنتاج اللغة وبنائها في مواقف الدرس والحياة للغة بصورة أكثر تفصيلاً.

٢- كما اقتصرت الدراسة على معرفة آراء أفراد العينة ومواقفهم من استخدام/ توظيف المؤشرات السلوكية المرتبطة بعمليات الإنشاء مدار الدراسة.

٣- واقتصرت الدراسة على مجتمع طلبة المدارس الثانوية في محافظة إربد دون غيرها وذلك لسهولة وصول الباحث إلى أفراد العينة بحكم عمله عضو هيئة تدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك الواقعة في مدينة إربد.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

عمليات الإنشاء Composing Processes

ويقصد بها في الدراسة الحالية جملة الإجراءات اللغوية والفنية وآليات التفكير التي يلجأ إليها الكاتب، قبل كتابة موضوع الإنشاء اللغوي وفي أثنائها وبعدها في محاولة لتقديم مادة كتابية للقارئ أكثر شمولية وتأثيراً، وبأقل عدد محتمل من الأخطاء اللغوية، ويعبر عنها إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية والمتحصلة للطالب على مقياس مدى الاستعمال الفعلي لعمليات الإنشاء مدار البحث أداة الدراسة.

علمية التخطيط Planning process

ويقصد بها مجموع الخطط والتصورات الذهنية والتنظيمية التي ينبغي أن تتوافر لدى الكاتب المنشئ التي تمكنه من تقديم موضوع الإنشاء الذي هو بصدد كتابته في صورة

أكثر عمقاً وشمولية وتكاملاً، ويعبر عنها في الدراسة الحالية بالدرجة المتحصلة على الفقرات من أداة الدراسة الخاصة بهذه العملية.

عملية التأليف Composing process

ويقصد بها مجموعة العمليات الذهنية والممارسات اللغوية التي ينبغي أن يستخدمها الكاتب المنشئ للتوليف بين الأفكار والآراء والتفاصيل الداعمة وترجمتها في صورة من صور التعبير اللغوي المناسبة لطبيعة الموضوع، والهدف من الكتابة ومستوى القارئ/جمهور القراء. ويعبر عنها في الدراسة بالدرجة المتحصلة على الفقرات من المقياس أداة الدراسة الخاصة بهذه العملية.

عملية المراجعة Revising process

ويقصد بها في الدراسة جملة الإجراءات الفنية وأنماط التقويم اللغوي الذاتي التي تتيح للكاتب إعادة النظر في مادة الكتابة بكل أبعادها الفنية والتنظيمية بهدف الارتقاء بمستوى الكتابة من حيث الشكل والمضمون والأسلوب، ويعبر عنها بالدرجة المتحصلة على الفقرات من المقياس المعتمد في الدراسة الخاصة بهذه العملية.

توظيف العمليات:

ويقصد بها قدرة الطالب على نقل أثر التعلم المتحصل لدى الطالب في الصف الثاني الثانوي (التوجيهي) المعلق بعمليات الإنشاء الثلاث مدار البحث، واستخدامها لصورة إجرائية خلال كتابة موضوعات الإنشاء.

إجراءات الدارسة:

أولاً: عينة الدراسة

تألفت عينة الدارسة من (٩٩٠) طالباً وطالبة من مستوى الصف الثاني الثانوي يدرسون في (١٥) مدرسة ثانوية حكومية في محافظة إربد بشمال الأردن، منهم (٤٤٠) ذكوراً، و (٥٥٠) إناثاً، موزعين إلى (٤٨٥) في الفرع العلمي، و (٥٠٥) في الفرع الأدبي، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

ثانياً: أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس خماسي متدرج يقيس أراء الطلبة حول مدى استخدامهم للمؤشرات السلوكية المرتبطة بعمليات الإنشاء الثلاث وهي التخطيط، التأليف، والمراجعة في أثناء الكتابة التعبيرية.

يتألف هذا المقياس من (٤٦) فقرة تمثل كل واحدة إجراء أو مهارة جزئية عقلية أو أدائية تنتمي إلى إحدى العمليات الثلاث المعتمدة في الدراسة موزعة في المقياس بواقع (١٨) فقرة لعملية التخطيط وهي ذات الأرقام من (١-١٨)، و(١٧) فقرة لعملية التأليف وهي ذات الأرقام من (١٩-٣٥)، و(١١) فقرة لعملية المراجعة وهي ذات الأرقام من (٣٦-٤٦).

ونظمت الفقرات في المقياس بحيث تجيء أنماط السلوك المرتبطة بكل عملية في مجال واحد بحيث يكون أمام كل عبارة مقياس خماسي متدرج يعبر عن مقدار صفة الاستخدام بكلمات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا استخدم).

صدق الأداة:

للتثبت من أن المقياس المعتمد في الدراسة يقيس بدقة مدى استخدام طلبة الصف الثاني الثانوي أفراد الدراسة لعمليات الإنشاء عندما يتاح لهم فرصة الكتابة التعبيرية، قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على هيئة محكمين من ذوي الاختصاص شملت مجموعة من خبراء المناهج والتدريس العاملين في كليات التربية بالجامعات الأردنية، وعدداً آخر من موجهي اللغة العربية، إضافة إلى بعض أعضاء المناهج والتدريس، وعدداً من معلمي اللغة العربية البارزين في مديرية التربية والتعليم في إربد الأولى وإربد الثانية. حيث طلب إليهم دراسة بنود المقياس (الاستبانة) ومشتملاته، وإبداء الرأي حول مدى شمولية الفقرات المقترحة لعمليات الإنشاء مدار البحث، وانتماء مضمون كل فقرة لعملية الإنشاء المرتبطة بها. كما قام الباحث بمناقشة عدد من المحكمين مباشرة في بعض جوانب المقياس حيث أبدى معظم المحكمين موافقتهم على الأداة من حيث الشكل والمحتوى، وقام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة من طرفهم، وعدّت هذه الإجراءات بمثابة الصدق المنطقي للأداة.

ثبات الأداة:

تمّ استخراج معامل ثبات الأداة باستخدام طريقة كرونباخ ألفا Cronbach Alpha حيث بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٩) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض هذه الدراسة.

تطبيق المقياس:

تم تطبيق المقياس على أفراد الدراسة من قبل مساعدين اثنين تم اختيارهما من بين طلبة الماجستير في تخصص مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية ممن يشرف عليهم الباحث، حيث تم تدريبهما وتزويدهما بالتعليمات اللازمة لضمان تطبيق المقياس بصورة صحيحة وموضوعية.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مقياس مدى الاستخدام الفعلي للسلوك والأداءات الفنية والكتابية المرتبطة بكل عملية من عمليات الإنشاء الثلاث، كما تم إجراء الترتيب التنازلي لفقرات المقياس كليا وجزئيا، وذلك وفق معيار المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية التي حازتها، كما تم استخدام طريقة تحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر عاملي الجنس، والتخصص في تحديد مدى الاستعمال الفعلي لعمليات الإنشاء وذلك من وجهة نظر الطلاب أنفسهم.

نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل رئيس إلى قياس فاعلية دروس التعبير الكتابي (الإنشاء) المقررة لطلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي بفرعيه العلمي والأدبي وذلك في ضوء معيار مدى توظيف الطلبة الحقيقي لعمليات الإنشاء الثلاث، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج يمكن عرضها في ضوء أسئلة الدراسة على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأولى على ما يلي: "ما مدى استخدام/توظيف طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي في المدارس الثانوية في محافظة إربد لعمليات الإنشاء الثلاث موضع الدراسة؟" للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث الإحصاء الوصفي حيث تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات المقياس كلياً وجزئياً، كما تمّ ترتيب الفقرات تنازلياً وذلك وفق المتوسطات الحسابية التي حازتها كما هو مبين في الملحق (١-٤).

وعند النظر إلى فقرات المقياس كلياً كما هو مبين في الملحق رقم (١) يلاحظ أن الفقرات الأكثر استخداماً من وجهة نظر الطلبة أنفسهم كانت الفقرات (٤٦) والتي تنص على "قراءة الموضوع أو المهمة الكتابية في صورتها النهائية للتأكد من الشمولية والتكامل"، يليها الفقرة رقم (٢) التي تنص على: "تحديد الموضوع أو المشكلة قيد الكتابة أو الإنشاء"، ثم الفقرة رقم (٣٤)، إعداد صورة أولية (مسودة) للموضوع قيد الإنشاء قابلة للتعديل، يليها في الاستخدام الفقرة رقم (٣٧) التي تنص على «تصويب أخطائي في الرسم الإملائي للكلمات فيما أكتب"، ثم الفقرة رقم (٢٤) في المقياس التي تنص على: "تأليف مقدمة لموضوع الإنشاء جاذبة ومحفزة للقارئ"، وقد حازت هذه الفقرات أعلى المتوسطات الحسابية حيث تراوحت من (٣,٨-٣,٩). وبالمقابل يشير الترتيب التنازلي في الملحق رقم (١) إلى أن الفقرات الأقل استخداما هي الفقرات ذات الأرقام (١٣، ٣١، ٤١)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة عليها بين (٢,٧١-٢,٩٤).

ولمعرفة أيّ الفقرات أكثر استخداماً في كل عملية من عمليات الإنشاء الثلاث قام الباحث بإجراء ترتيب تنازلي لفقرات كل عملية على حدة، وذلك كما هو مبين في الملاحق (٢-٤) حيث يظهر ترتيب فقرات عملية التخطيط أن الفقرات الأكثر

استخداماً في هذه الدراسة هي الفقرات ذات الأرقام (٢،١٦،١٨،١،٨) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة عليها بين (٣,٥٤-٣,٨٨)، بينما حازت الفقرات (١٣، ١٥، ٦، ١٢، ١٤) أقل التقديرات الحسابية، إذ تراوحت بين (٢,١٧-٣,٠٤).

أمّا فقرات عملية التأليف والبناء اللغوي، فإنه يتضح من الملحق رقم (٣) أن الفقرات الأكثر استخداماً هي الفقرات (٣٤، ٣٥، ١٩، ٢٣، ٢٨) حيث حازت أعلى المتوسطات الحسابية من بين الفقرات المرتبطة بهذه العملية حيث تراوحت بين (٣,٧١-٣,٨٣)، وبالمقابل فقد كانت أقل الفقرات استخداماً هي ذات الأرقام (٣١، ٣٢، ٢٥، ٣٠، ٣٣)، حيث تراوحت متوسطات تقديرات الطلبة عليها بين (٢,٨١-٣,٢٦).

أمّا فقرات عملية المراجعة، فقد حازت الفقرات (٤٦، ٣٧، ٣٦) أعلى المتوسطات الحسابية حيث تراوحت بين (٣,٥٦-٣,٩٠)، في حين حازت الفقرات ذات الأرقام (٤١، ٣٩، ٤٢) أقل التقديرات وتراوحت فقط بين (٢,٩٤-٣,٢١).

ولتكوين فكرة واضحة عن أيّ عمليات الإنشاء المعتمدة في الدراسة أكثر استخداماً من قبل أفراد عينة الدراسة، فقد تمّ استخراج المتوسطات الحسابية للتقديرات على كل عملية وتحديد الرتبة التي حازتها كما هو مبين في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على عمليات الإنشاء والرتبة التي حازتها من حيث الاستخدام الفعلي

العملية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
التخطيط	٣,٣٥	٠,٧٠	٣
التأليف	٣,٤٢	٠,٧٤	١
المراجعة	٣,٣٦	٠,٨٦	٢

ويستدل من الجدول السابق أن عملية التأليف حازت الرتبة الأولى من حيث مدى الاستخدام الفعلي في مواقف الكتابة التعبيرية، يليها عملية المراجعة، أما عملية التخطيط فكانت أقل العمليات استخداما، ولذا حازت المرتبة الثالثة والأخيرة، وهي نتيجة عكسية غاية في الأهمية تستحق المزيد من الدراسة والبحث حيث تمثل عملية التخطيط الأساس لنجاح الطالب في عمليتي التأليف والمراجعة.

أما متوسط تقديرات أفراد عينة الدارسة على العمليات الثلاث ككل فقد بلغت (٣,٤٥) وعلى الرغم من وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للتقديرات على العمليات الثلاث عليها مجتمعة إلا أن هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية قليلة ومحدودة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على ما يلي: "هل يختلف مدى استخدام/توظيف طلبة الصف الثاني الثانوي لعمليات الإنشاء باختلاف متغيري الجنس (ذكورا/إناثا)، والتخصص (علمي/أدبي)، والتفاعل بينهما؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية الكلية والفرعية لمستويي كل متغير من المغيرين المستقلين في الدراسة وإجراء تحليل التباين الثنائي Two way ANOVA، وذلك كما هو مبين في الجدول (٢-٦).

جدول رقم (٢)

أعداد أفراد العينة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويي متغيرات الدراسة على عمليات الإنشاء الثلاث مجتمعة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخصص	علمي	٤٨٥	١٥٦,٧٦	٣٠,٣١١
	أدبي	٥٠٥	١٥٤,٠٢	٣١,٦٨١
الجنس	ذكور	٤٤٠	١٥٣,٠٨	٣٠,٤٠١
	إناث	٥٤٠	١٥٧,٠١٩	٣١,٤٣٢

وبالنظر إلى البيانات الواردة في الجدول رقم (٢) يتضح أن متوسطات تقديرات طلبة الفرع العلمي أعلى من متوسط تقديرات أقرانهم في الفرع الأدبي على مقياس مدى الاستعمال الفعلي لعمليات الإنشاء الثلاث ككل، كما يلاحظ أيضا أن تقديرات الإناث من أفراد عينة الدراسة على المقياس ذاته فاقت تقديرات أقرانهن الذكور، ولمعرفة مستوى دلالة هذه الفروق في تقديرات أفراد العينة وفق مستويي متغيري الدراسة تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما هو مبين في الجدول رقم (٣)

جدول رقم (٣)

ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس مدى الاستخدام الفعلي لعمليات الإنشاء الثلاث حسب متغيري الجنس، والتخصص، والتفاعل بينهما

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
الجنس	١	٤٠٤٥,٨٤٢	٤٠٤٥,٨٤٢	*٤,٢١٥
التخصص	١	١٧٧٧,١٩١	١٧٧٧,١٩١	١,٨٥٢
الجنس×التخصص	١	٧٤,٢٣٢	٧٤,٢٣٢	٠,٠٧٧
الخطأ	٩٨٦	٩٤٦٣٩٦,٥٠٣	٩٥٩,٨٣٤	
المجموع	٩٨٩	٩٥٢٣٧٢,٥٤١	٩٦٢,٩٦٥	

*دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويستدل من النتائج تحليل التباين الثنائي في الجدول رقم (٣) على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات الذكور ومتوسطات تقديرات الإناث من أفراد عينة الدراسة على أداة البحث ولصالح الإناث، في حين لم تظهر نتائج التحليل ذاته وجود فروق دالة بين أفراد العينة تعزى إلى متغير التخصص أو التفاعل بين التخصص والجنس.

ولمعرفة حجم التباين في تقديرات أفراد العينة على كل عملية من عمليات الإنشاء الثلاث على حدة، ودلالة الفروق في التقديرات حسب مستويي كل متغير من متغيرات الدراسة فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي لتقديرات أفراد الدراسة كما هو موضح في الجداول (٤، ٥، ٦).

جدول رقم (٤)

ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لتقديرات طلبة الصف الثاني الثانوي على عملية التخطيط حسب متغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
الجنس	١	١٤٣,٩٣٠	١٤٣,٩٣٠	٠,٩٠٨
التخصص	١	١٠٩,٧٧٥	١٠٩,٧٧٥	٠,٦٩٢
الجنس×التخصص	١	٧٩,٦٧٦	٧٩,٦٧٦	٠,٥٠٣
الخطأ	٩٨٦	١٥٦٣١٣,٥٠٣	١٥٨,٥٣٣	
المجموع	٩٨٩	١٥٦٦٤٣,٣٠٢	١٥٨,٣٨٦	

تبين نتائج التحليل في الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات أفراد الدراسة على الفقرات الخارجية لعملية التخطيط قبل المباشرة بكتابة موضوع الإنشاء تعزى إلى الجنس أو التخصص أو التفاعل بينهما، حيث جاءت قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية، وهذا يعني أن الإجراءات التي تتبع في التخطيط من قبل أفراد الدراسة لا تتأثر بعامل الجنس أو الفرع الذي يدرسه الطالب، كما أنها لا تتأثر بالتفاعل بين عاملي الجنس والتخصص.

ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة. على عملية التأليف حسب متغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لتقديرات طلبة الصف الثاني الثانوي على فقرات عملية التأليف حسب متغيرات الجنس والتحصيل والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
الجنس	١	٦٩١,٤٤٥	٦٩١,٤٤٥	*٤,٣٨٣
التخصص	١	٥٦٨,٨٧٥	٥٦٨,٨٧٥	**٣,٦٠٦
الجنس× التخصص	١	٠,٨٦٤	٠,٨٦٤	٠,٠٠٥
الخطأ	٩٨٦	١٥٥٥٤٢,٨٢١	١٥٧,٧٥١	

* دالة عند مستوى ٠,٠١ ** دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويظهر الجدول رقم (٥) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط تقديرات طلبة الصف الثاني الثانوي على الإجراءات الفرعية الخاصة بعملية البناء والتأليف المستخدمة في مواقف التعبير الكتابي في حصص الإنشاء المقررة تعزى إلى عامل الجنس لصالح الإناث، ويؤكد ذلك المتوسط الحسابي لتقديراتهن حيث بلغ (٥٨,٩) مقابل (٥٧,٢)، كما تظهر نتائج التحليل أيضا وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين تقديرات عينة الدراسة على الإجراءات ذاتها المرتبطة بعملية البناء تعزى إلى متغير التخصص لصالح طلبة الفرع العلمي، حيث بلغ متوسط تقديراتهم (٥٨,٩) مقابل (٥٧,٨) لأقرانهم في الفرع الأدبي.

ولمعرفة دلالة الفروق في تقديرات أفراد الدراسة على الإجراءات الذهنية والفنية المرتبطة بعملية المراجعة والتقويم الذاتي مدار الدراسة فقد تم إجراء تحيل التباين الثنائي لهذه التقديرات كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لتقديرات العينة على عملية المراجعة حسب متغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
الجنس	١	٦٤٠,٨٢٣	٦٤٠,٨٢٣	٧,١٧٨*
التخصص	١	٨٢٨,٤٦١	٨٢٨,٤٦١	٩,٢٨٠*
الجنس×التخصص	١	٠,٣٨٣	٠,٣٨٣	٠,٠٠٤
الخطأ	٩٨٦	٨٨٠٢١,٩٤٢	٨٩.٢٧٢	
المجموع	٩٨٩	٨٩٥١٢,٩٩١	٩٠,٥٠٩	

* دالة عند مستوى ٠,٠١

يبين الجدول السابق رقم (٦) أن قيمة (ت) المحسوبة لكل من متغيري الجنس والتخصص هي أكبر من القيمة الجدولية، ولذا فقد أظهر تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على الإجراءات العملية الفنية، والذهنية، واللغوية،المرتبطة بعملية المراجعة تعزى إلى متغيري الجنس لصالح الإناث، كما يظهر الجدول أيضا وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات تقديرات العينة على الإجراءات ذاتها تعزى إلى متغير التخصص لصالح طلبة مجموعة الفرع العلمي.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

هدفت الدراسة الحالية بشكل رئيس إلى معرفة مدى استخدام طلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي) بفرعيه العلمي والأدبي في عدد من مدارس إربد وضواحيها لعمليات الإنشاء الثلاث مدار البحث، كونها نتاجا من أهم نتاجات التعليم في دروس الإنشاء المقررة. وربما يجيء هذا الفهم منسجما مع ما يراه بعضهم من أن امتلاك الطلبة للإجراءات المرتبطة بهذه العمليات، ووعيهم بالمؤشرات السلوكية الدالة على

هذه العمليات، واستخدامهم لها في مواقف الدرس يؤدي بشكل أو بآخر إلى تحسين كفاياتهم الكتابية، والارتقاء بمستوى قدرة موضوعات الإنشاء (Spack, 1984; Hoey, 1986; Allwright, 1988). كما تهدف الدراسة أيضا إلى تقصي أثر متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي في تحديد مدى الاستخدام الفعلي لأنماط السلوك المنتمية إلى كل عملية من هذه العمليات الثلاث مجتمعة ومنفردة.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الأول من أسئلة الدراسة، فإنه يستدل من الملحق رقم (١) الذي يتناول الترتيب التنازلي لفقرات المقياس وفق المتوسطات الحسابية التي حازتها إلى وجود ارتفاع في متوسطات تقديرات الطلبة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتقديرات على كامل الفقرات (٣,٣٦) إلا أنه في الوقت ذاته يلاحظ قلة مقدار التباين في التقديرات حيث بلغ المدى بين أعلى المتوسطات الحسابية وأدناها على المقياس فقط (١,١٩) وهو فارق قليل ومحدود نسبيا. وقد يعزى هذا التباين في أراء الطلبة حول استخدام عمليات الإنشاء إلى عوامل قد يرتبط بعضها بالتقدير العشوائي من ناحية، وعدم إعطاء اهتمام كاف من قبل الطلبة في الاستجابة على فقرات المقياس من ناحية ثانية وذلك من منطلق أن طلبة الصف الثاني الثانوي يمثلون نهاية المرحلة الثانوية، ولا يعنيهم من عمليات التعلم اللغوي أكثر من الناتج الملموس الذي يسعون إليه وهو الحصول على معدل عال في شهادة الدراسة الثانوية العامة، لأنه المعيار الذي يعتمد في القبول في الجامعات الأردنية. وربما يعود انخفاض كفاية التقدير هذه إلى جهل بعض الطلبة بدلالة الفقرات وبالأنماط السلوكية بعمليات الإنشاء موضع القياس، حيث إن معظم الفقرات التي وردت تحت عمليات الإنشاء الثلاث ربما لم تكن معروفة لديهم، وغير متداولة بصورة ملموسة.

أما التقارب في وجهات النظر بدلالة صغر مقدار التباين في متوسطات التقدير لدى العينة على الرغم من الاختلاف في فئات الطلبة من حيث نوع التخصص، والجنس

والخلفيات الثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية، فقد يعود ذلك إلى أن هذه المجموعة من الطلبة يتلقون تعليما موحدا، ويدرسون مناهج محددة، وأن المساحة المخصصة لتعليم الكتابة في هذه المناهج قليلة لا بل قد تكون محدودة جدا، وقد لا تتجاوز الإرشاد والتوجيه حول كيفية الكتابة، التعريف بأبرز الجوانب التي يتم التركيز عليها في أثناء قيام المعلمين بتحليل عناوين موضوعات الإنشاء المقدمة للطلبة.

وقد تعزى قلة التباين في تقديرات الطلبة إلى أنهم في هذا المستوى التعليمي يتعاملون مع الاستراتيجيات المتعلقة بعمليات الإنشاء الثلاث كونها وحدات لغوية متكاملة ومتداخلة. وقد يجيء هذا التفسير متفقا مع ما يراه بعضهم من أن استخدام مهارات اللغة في مواقف الحياة والدرس يجري في إطار النظرة الشمولية والتكاملية (Shraw & Dennison, 1994:491).

أما أن تحظى الفقرات ذات الأرقام (٤٦، ٣٤،٢، ٣٧، ٢٤) في المقياس أداة الدراسة بأعلى متوسطات التقدير فقد يكون مرد ذلك عائدا إلى أن أنماط السلوك المتضمنة في هذه الفقرات أكثرها شيوعا وتداولا، وقد تمحورت حول إجراءات أساسية في صناعة الكتابة التعبيرية شملت التفكير في موضوع الكتابة، ومحاولة الكاتب نقل القارئ إلى قلب الموضوع، ومساعدته على التفاعل مع الأفكار المطروحة كعمليات تخطيطية لازمة تمهيدا لبناء صورة أولية لمادة الكتابة قابلة للتعديل والتصويب بقصد الوصول إلى صورة تعبيرية أكثر اكتمالا من حيث الشكل والمضمون. وربما يعود تركيز الطلبة على هذه الفقرات دون غيرها من فقرات المقياس إلى تقدير العينة لأهميتها، وشعورهم بالحاجة إليها في مواقف التعبير المختلفة. وربما يعود هذا الوعي والتقدير بالأهمية إلى انتقال أثر التعلم من المناهج الدراسية الأخرى ومن الخبرات العملية المتراكمة في مجال الكتابة التي توافرت لدى الطلبة من خلال فرص التعلم في الصفوف السابقة. وقد يتفق هذا التفسير مع ما توصلت إليه دراسة في هذا المجال من

أن الخبرات اللغوية العقلية منها والأدائية يتم تعلمها بصورة تراكمية، ومن خلال مواقف إجرائية عملية (Piper, 1989: 212). ويدعم ذلك ما توصلت إليه كرول (Kroll) من أن أهم ما ينبغي أن يقوم به معلم الكتابة في دروس التعبير هو تزويد الطلبة بعمليات الإنشاء موضع البحث، وتعريفهم بالعمليات الذهنية واللغوية، وبالمؤشرات السلوكية المرتبطة بها، وتقديمها وفق تسلسل منطقي يبدأ بالتخطيط مرورا بالتأليف وانتهاء بعملية المراجعة والتحرير، يضاف إلى ذلك وجوب تعريف الطلبة بمعايير الحكم على جودة الكتابة التعبيرية من حيث الكم والكيف. (Kroll, 1990:153).

أما أن تحتل الفقرات ذات الأرقام (١٣، ٣١، ٣٢، ٤١، ١٥) أقل المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على المقياس فلم يصل المتوسط الحسابي لأي منها إلى مستوى (٣,٣٦) وهو المتوسط الحسابي لكامل فقرات المقياس إذ تراوح مدى المتوسطات الحسابية التي حازتها بين (٢,٧١-٢,٩٦). ويمكن تفسير انخفاض هذه التقديرات إلى سوء فهم الطلبة لمضمون هذه الفقرات لأنها تعرض عليهم لأول مرة، وقد يكون الانخفاض عائدا أيضا إلى تدني قدرة مواقف التعليم المستخدمة في تعليم الإنشاء في المدرسة العربية، وإلى عدم تناول معلمي اللغة للإجراءات المرتبطة بعمليات الإنشاء موضع الدراسة، وربما يعزز هذا التفسير نتائج الدراسة التي أجريت في أحد البلدان العربية والتي كشفت النقاب عن أن ٧٥% من معلمي اللغة العربية في البلدان العربية لا يعرفون المهارات اللغوية اللازمة لتعليم فنون اللغة بصورة دقيقة (شحاتة، ١٩٩٣: ١٢٩).

هذا بالإضافة إلى المؤشرات التي تدل على أن تعليم الكتابة في المدرسة العربية ما زال يفتقر إلى الأسس النظرية وإلى التطبيقات العملية المقصودة، وقلما يشارك معلمو المواد الدراسية الأخرى في تنمية مهارات التعليم الكتابي علما بأنها مهارات مشتركة

بين المناهج الدراسية المختلفة وكل ذلك يصب في خانة الضعف في استخدام عمليات الكتابة (أحمد، ١٩٨٣: ١٣٤، معروف، ١٩٨٥: ٢٠٥).

وجدير بالذكر أن الفقرات الخمس الأخيرة في المقياس التي جاءت تقديرات الطلبة عليها منخفضة جدا قد تمحور معظمها حول عملية التخطيط وهي العملية التي يتطلب تعليمها وتعلمها وضع الطلبة في مواقف حية تستدعي قيامهم بمحاولة التفكير وإعادة التفكير وعمل المخططات، التصاميم الذهنية والمعلوماتية اللازمة لبناء موضوع الكتابة وهيكلته. ويؤكد الخبراء في هذا المجال أن التخطيط مهارة مركبة معقدة تتطلب مزيدا من التدريب، والممارسة العملية عبر محتويات تعليمية متنوعة ومن خلال موضوعات أخاذة ومثيرة للتفكير (Zamel, 1980; Krashen, 1984).

أما أكثر عمليات الإنشاء تداولا واستخداما من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وفق ما أشار إليه الترتيب التنازلي جدول رقم (١) لعمليات الإنشاء الثلاث فهي عملية التأليف التي احتلت المرتبة الأولى حيث حازت أعلى التقديرات (٣,٤٢)، تليها عملية المراجعة (٣,٣٦) واحتلت المرتبة الثانية، بينما جاءت عملية التخطيط في المرتبة الثالثة والأخيرة (٣,٣٥). وعلى الرغم من أن الفروق بين هذه العمليات قليلة وربما تكون غير دالة إحصائيا إلا أن ترتيب الطلبة أفراد الدراسة لهذه العمليات جاء معاكسا تماما للتسلسل الإجرائي المنطقي الذي ينبغي أن يحكم طبيعة العلاقات البنائية القائمة بين هذه العمليات الثلاث الأمر الذي يتطلب بذل مزيد من الجهد لتفسير هذه النتيجة المتحصلة.

ويستدل من هذه النتيجة على أن أفراد عينة الدراسة يولون اهتماما كبيرا للناتج، على حساب الاستراتيجيات، أو الأساليب التي تستخدم للوصول إلى المستوى النوعي في الكتابة، أي بمعنى أن اهتمامهم ينصب على موضوع الإنشاء بناء وشكلا دون الاهتمام بالتسلسل المنطقي والترابط بين عمليات الإنشاء عند استخدامها. وقد تجيء هذه

النتيجة متناغمة مع ما يراه بعضهم من أن بمقدور الطلبة إنتاج مادة كتابية تعبيرية دون معرفة بأساليب التخطيط وتوليد الأفكار، أما انخفاض قدرة مدى استخدام عمليات التخطيط فقد يعزى ذلك إلى طبيعة إجراءات التخطيط ذاتها التي تتطلب القدرة على ممارسة آلية العصف الذهني Brain storming، وآلية المساءلة الذاتية، وتصنيف البيانات والمعلومات، واكتشاف العلاقات القائمة بين الأفكار والتنسيق بينها وتنظيمها في تصور ذهني منطقي قابل للترجمة والبناء اللغوي. (Widdowson, 1983).

أما الأسباب الكامنة وراء مجيء عملية التأليف في المرتبة الأولى من وجهة نظر الطلبة فقد تكمن في أن مهارات البناء ا للغوي والقدرة على التعريف بالأفكار والتعبير عنها بالتراكيب اللغوية المناسبة تتشكل لدى الطلبة من خلال أنماط التعلم المختلفة السابقة، علاوة على أن طلبة الصف الثاني الثانوي ينظرون في الغالب إلى بناء موضوع الإنشاء بصفته هدفا لا وسيلة، وقد يبدو ذلك في محاولتهم ضمان درجة عالية من التقدير. وقد تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مماثلة أجريت في ولاية بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية من أن ٧٤% من طلبة المرحلة الثانوية أفادوا بأن أسهل عمليات كتابة موضوع الإنشاء كانت تنظيم المعلومات وصوغها في قوالب لفظية مناسبة (Murau, 1992). كما تلتقي نتائج هذه الدراسة أيضا مع ما يراه بعضهم من أن النجاح في الإنشاء اللغوي يعتمد بشكل رئيس على عوامل متشابكة قد يكون من بينها قدرة الطلبة على جمع الأفكار والمعلومات وتنظيمها، التعامل معها في إطار عمليات الإنشاء الثلاث Composing processes. إلا أن هذه النتائج والآراء قد تتعارض إلى حد ما مع ما يراه آخرون من أن الطلبة بمقدورهم في مستوى متقدم من التعليم الثانوي إنتاج موضوعات كتابية دون تدريب مسبق على عمليات الإنشاء المعروفة، ودون ممارسة أساليب التهيئة المسبقة حول موضوع الكتابة مدارس الإنشاء (zebroski, 1994).

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني ما يخص متغير الجنس وأثره في تحديد مستوى استخدام أفراد الدراسة لعمليات الإنشاء الثلاث مجتمعة ومنفردة فتشير نتائج تحليل التباين الثنائي كما هي في الجداول (٣، ٤، ٥، ٦) إلى أن لا فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٥) بين متوسطات تقديرات الطلبة على عملية التخطيط تُعزى إلى الجنس، وهذا يعني أن لا فرق بين استخدام الإناث واستخدام الذكور لأنماط السلوك المرتبطة بهذه العملية. بينما تشير نتائج تحليل التباين الخاصة بعمليتي التأليف والمراجعة، والعمليات الثلاث مجتمعة إلى فروق دالة إحصائياً بين متوسطات التقدير لمدى الاستخدام على هذه العمليات منفردة ومجتمعة تُعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وهذا يعني تفوق الإناث على الذكور من طلبة الصف الثاني الثانوي في استخدام أنماط السلوك المرتبطة بعمليتي المراجعة والتأليف.

وقد يعود تفوق الإناث على الذكور في استخدام هاتين العمليتين واستخدام العلميات الثلاث مجتمعة إلى عوامل ذاتية قد تتعلق بطبيعة الإناث أنفسهن حيث إن هناك ما يشير إلى أن الإناث عادة يظهرن قلقاً أكثر من الذكور في أثناء التعامل مع الواجبات والمهمات اللغوية، كما أنهن أكثر تركيزاً ودقة في التعامل مع الاختبارات البحثية وذلك بسبب ارتفاع دافعية الإنجاز والتحصيل لديهن، علاوة على أن هناك ما يشير إلى أن الإناث بطبيعتهن يتفوقن على الذكور في عدد كبير من المهارات والقدرات اللغوية •نصر، ١٩٩٢، ١٣٤). وقد يكون هذا التفوق عائداً إلى مستوى قدرة الإناث في السيطرة اليسارية، أي القدرة على استخدام وظائف النصف الكروي الأيسر من الدماغ المسؤول عن التفكير المنطقي والتفكير التجميعي/البنائي، والمسؤول أيضاً عن التعامل مع التعبيرات اللفظية الجديدة، واستخدام اللغة في التعبير عن الذات (عباده، ٤:١٩٨٨)، وهذه الوظائف تدرج في معظمها تحت المؤشرات السلوكية الدالة على عمليات الإنشاء اللغوي وإنتاج اللغة.

على الرغم من التباين في نتائج الدراسات السابقة حول أثر متغير الجنس في اكتساب المهارات اللغوية القرائية والكتابية إلاّ أن بعض هذه الدراسات يؤكد هذا الأثر لصالح الإناث ولاسيما في مجال التعبير الكتابي (Millem, 1990; Wood, 1989; Rutter, 1989).

وربما يعود تفوق الإناث في توظيف أنماط السلوك المرتبطة بعمليتي التأليف والمراجعة من عمليات الإنشاء شائعة الاستخدام إلى العلاقة القائمة بين هاتين المهارتين من ناحية والاستيعاب القرائي والبناء اللغوي من ناحية ثانية، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه بعض نتائج الدراسات السابقة من أن الإناث أقدر على إيجاد أنماط مختلفة من التفاعلات، وإعادة بناء الأفكار وتنظيم المعلومات من مصادرها المختلفة، وكذلك تطوير المحاولات مع الكاتب، وكذلك العكس في حالة الإنشاء اللغوي بشكل قد يفوق ما لدى الذكور (Linkin, 1993).

أمّا تفوق طلبة الفرع العلمي من أفراد الدراسة في استخدامهم الإجراءات المرتبطة بعمليتي التأليف والمراجعة حيث أشارت نتائج تحليل التباين إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين آراء طلبة الفرع العلمي وآراء طلبة الفرع الأدبي حول مدى استخدام عمليتي المراجعة والتأليف في مواقف الإنشاء لصالح طلبة الفرع العلمي، فقد يكون مرد هذا التفوق في هاتين العمليتين إلى أنماط التفكير المتوافرة والمستخدمة من قبل طلبة الفرع العلمي التي تشكلت لديهم بفعل انتقال أثر التعلّم العائد من المناهج الدراسية المقررة لاسيما الكتابة الإنتاجية حول موضوع معين ما هي إلاّ آليات تفكيرية بنائية، وإبداعية تهدف في طبيعتها إلى معرفة الحقيقة، وحل المشكلة لأن موضوع الكتابة مشكلة تتطلب حلاً، وأن الحل قد يكمن في قدرة الكاتب على إقناع القارئ بصحة أفكاره، وقوة حججه، وقدرته على بناء اللغة، وهي في مجملها معايير راقية ومستهدفة للتعبير الكتابي. وهناك ما يشير إلى أن ما يميز كتابة طلبة الفرع العلمي عن أقرانهم

من الفرع الأدبي هو تركيزهم على العمليات والآليات والمعالجات التي يستخدمونها في بناء اللغة، وكذلك القدرة على التثبت من دقة المعلومات والبيانات وصحة التعبير، وكلها تقع في إطار هاتين العمليتين المتكاملتين. ولذلك فإن معظم معلمي اللغة يتوقعون من طلبة الفرع العلمي أن تكون كتاباتهم أفضل من حيث التناول والمعالجة من أقرانهم في الفرع الأدبي (Hedge, 1993; Knodt, 1986).

أما عملية التخطيط فلم تظهر نتائج التحليل الخاصة بذلك وجود فرق دالة إحصائيا بين مجموعتي التخصص تعزى إلى طبيعة التخصص، وهذا يعني تساوي الطلبة من الفرعين في القدرة على التخطيط لكتابة موضوع الإنشاء واستخدام الإجراءات العملية الذهنية والأدائية اللازمة لتحديد أبعاد المشكلة محور الكتابة. وربما جاءت هذه النتيجة متعارضة مع ما هو مألوف ومتعارف عليه من أن طلبة الفرع العلمي يتفوقون في العادة في القدرة على التفكير والتعامل مع المشكلات والموضوعات على أقرانهم من طلبة الفرع الأدبي وربما يعزى عدم وجود أثر لمتغير التخصص في هذه العملية الكتابية البارزة في تحديد مستوى الاستعمال إلى التشابه بين الموضوعات التي يدرسها طلبة الفرعين في مناهج اللغة العربية، حتى في موضوعات الإنشاء التي يتدربون على الكتابة حولها في هذا الصف. أما التفاعل بين الجنس والتخصص على كل عملية إنشائية على انفراد وعليها مجتمعة فلم تظهر نتائج تحليل التباين وجود تفاعل دال إحصائيا بين هذين المتغيرين وهذا يعني أن التقاء عامل جنس الطالب في موقف الإنشاء اللغوي مع التخصص الأكاديمي الذي يدرسه لم يترك أي تأثير في زيادة أو نقصان مدى الاستعمال لعمليات الإنشاء المستهدفة في الدراسة، فقد استبعد هذا المتغير من دائرة العوامل التي قد تكون مؤثرة في آراء طلبة الصف الثاني الثانوي نحو استخدامهم لعمليات الإنشاء موضوع الدارسة.

التوصيات والمقترحات:

استنادا إلى النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فإنها توصي بما يلي:

١. عد عمليات الإنشاء الثلاث موضوعا من الموضوعات الرئيسية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية وتأهيلهم في أثناء الخدمة وقبلها في الأردن.

٢. توصي الدراسة أعضاء المناهج ومشرفي اللغة العربية بضرورة اطلاع الطلبة وتعريفهم بالإجراءات والعمليات الذهنية والفنية واللغوية المرتبطة بعمليات الإنشاء الثلاث، وتعريفهم بالمؤشرات السلوكية الدالة على امتلاكها واستخدامها، والنظر إلى هذه الإجراءات والمؤشرات السلوكية المرتبطة بمثابة المعايير التي ينبغي اعتمادها من قبل كل من المعلمين والمتعلمين في مواقف إنتاج الكتابة و/أو الحكم عليها.

٣. ضرورة تركيز معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية على أساليب تناول موضوع الكتابة واستراتيجياته، وتوفير التدريبات والنشاطات العملية التي قد تساعد الطلبة على اكتساب أنماط السلوك المرتبطة بكل عملية من علميات الإنشاء الثلاث بقصد تنمية كفاياتهم من كتابة موضوعات الإنشاء آخذين في الحسبان الموازنة بين النتائج والعملية.

٤. إجراء دراسة تجريبية تستهدف تنمية عمليات الكتابة الثلاث لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية من خلال برنامج علاجي قائم على المنحى العملي يجري تطبيقه لفترة زمنية كافية.

٥. إجراء مزيد من الدراسات حول عملية التخطيط لكتابة موضوع الإنشاء لمعرفة العوامل المؤثرة في تعلم هذه المهارة واستخدامها في دروس التعبير الكتابي.

٦. إجراء دراسات حول العلاقات ونمط التسلسل القائم بين عمليات الإنشـــاء الثـــلاث للتثبت من طبيعة هذه العلاقات القائمة بينها.

٧. وتوصي الدراسة أيضا بأجراء دراسة تحليلية لمناهج كتب اللغة العربية ومحتواهـــا لمعرفة مدى مراعاتها لعمليات الإنشاء مدار البحث.

المراجع

- أحمد، محمد عبد القادر، (١٩٨٣)، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، ط ١.

- السيد، محمود أحمد (١٩٩٦)، في طرائق تدريس اللغة العربية، ومنشورات جامعة دمشق، ط٢.

- شحاتة، حسن، (١٩٩٣)، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

- عبادة، أحمد عبد اللطيف، (١٩٨٨)، وظائف النصفين الكرويين للمخ في علاقتهما بالجنس والتخصص والميول المهنية واللامهنية لدى طلبة الصف الثانوي العام، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد الأول.

- عليان، أحمد، اللحام، دلال، حسونه، ذيب، القاسم، وجيه (١٩٩٥) "مدى إتقان الطلبة في مديرية تربية عمان الثانية لمهارات اللغة العربية"، رسالة المعلم، عدد٣، مجلد ٣٦، أيلول.

- العودات، عبد الحافظ، محمد صالح، (١٩٩٥) "تقرير حول مستوى التعليم في الأردن مقدم إلى نائب رئيس الوزراء وزير التربية والتعليم، عمان، الأردن.

- الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية (١٩٩٤). مناهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية وخطوطها العريضة -ط٢، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم.

- مدكور، علي أحمد، (١٩٨٨)، تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية، المجلة العربية للبحوث التربوية، مجلد ٨، العدد (٢) يوليو ص ٦٥.

- معروف، نايف محمود (١٩٨٥)، خصائص العربية وطرائـــق تدريســها، دار النفائس بيروت، ط١.

- مقبل، محمد سعيد، النجداوي، عودة، عبيدات، محمد صايل، شـــبيلات، عبـد الرحمن (١٩٩١)" أسباب تدني نسب النجاح في شهادة الدراسة الثانويـة العامـة، رسالة المعلم، العدد٣، مجلد ٣١، أيلول.

- نصر، حمدان علي، (١٩٩٢)، معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميـذ نهاية الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في البحرين، مجلة كلية التربيـة، جامعـة المنصورة، العدد ١٩، - ص ص ٨٧-١٥٠.

Reference

- Allwright, D .C (1988) Observation in the language classroom, London: Longman.

- Applebee, A., N., (1981) Writing in th secondary school. Research monagraph No. 21 Urban,IL: National Council Of Teachers Of English.

- Baktin, M.M.(1973) Marxism and the philosophy of language, trans.L.Matjica and I.R

- Titunik. New York: Seminar Press.

- Barchers, Suzanne. (1994) Teaching language arts, anintegrated Approach, west puplishing company, NewYourk.

- Bereiter, C. and Scardomalia, M. (1987) The Psychology of Written Composition. Hillsdale, NS: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.

- Berlin, J. A(1988). Rhetoric and ideology in the writing class. College English, (50), 477-494.

- Bruffee, K.A.(1986). Social construction : language and authority of knowldge; Abibliographical essay. College english,48,773-790.

- Brumfit, kC.(1984). Comunicative Methodology in language Teaching, Cambridge,Cambrigde University Press.

- Davidson. Neil; Worsham, Toni, (1992), Enhancing Thinking through cooperative learning Teachers college, Columbia University, NewYork and London.

- Ewald, H.(1986).The "model" reader: Audiences within generes.Paper presented at 37th annual conference on college composition and communication, New Orleans.La., March.

- Faigley, L. (1986). Competing theories of process: A critique and a proposal. College English, 48, 527-542.

- Fearnan, Nancy and Lapp, Diane and Flood, James, (1990) Changing perspectives in writing instruction, Joumal of Reading, April (1992), vol. 35, No. 7 pp. 550-d556.

- Flower, L. (1989 b). Problem-solving strategies for writing (3rd. ed.) San Diego: Harcourt Brace Jovanonich.

- Flower, Linda and others, (1989), Planning in writing. The cognition of a Constructive process. Technical Report. No 34. Center for the study of writing, Berkeley, PA.

- Graves, D. H. (1983) Writing: Teachers and children at work. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

- Hedge, Tricia, (1993), Writing, Oxford University Press, New York.

- Hoey, M. (1986) Undeveloped discourse: Some factors afiecting the adequacy of children'snon-fictional written discourse. In Horris and Wilkinson .

- Johns.'A. (1990). L I, Composition theories: Implications for developing theories of L2 Composition. In B. Kroll (Ed.), Second Language Writing: Research for Insight for the classroom (pp. 24-36), New York : Cambridge University press.

- Kantor, K. J. (1984). Classroom Contexts and the development of writing intuitions: An ethnographic study. In R. Beach and L, Bridwell (Ed S.), New Directions in Composition Research (PP. 72-94). New York: Quilfard Press.

- Knodt, Ellen, Andrews, (1986), Writing Process and Purpsose, Macmillan Publishing Company, New York.

- Koboyashi,H. and Rinnert,C.(1992).Effects of first language on second language Writing: Translation versus direct composition language learining.42(42(2),183-215.

- Krashen, S. D. (1984) Writing: Research, Theory and Applications. Oxford: Pergaman Press.

- Kroll, B (1990) The rhetoric-syntax split: Designing a curriculum for ESL students. Journal of Basic writing, 9(1), u-

- Linkin Harriel Kramer, (1993). Toward a theory of Gendered Reading", Journal of Reader, (30), pp. 1-18.

- Milem Margarate Gutles (1990) play style writing production and writing and writing improvement within a process approach Diss., Abst., Inter., 30(11).

- Murau, Andria M.,(1992) Shared writing : Students perceptions and attitudes of peer review, University of Pennsylvania.

- Nothan, R. (1991). Effective teacher-child conference: The importance of writing yourself. In B, Power & R. Hubbard (Eds), Literacy in process: The Heinemann reader (P, 19). Ports mouth, NH: Heinemann.

- Nystrand. Martin, (1984), Learning to write by talking about writing: A summary of Research on intensive peer Review in Expository writing instruction at the University of Wisconsin Madison. P. 19.

- Paul, Peter V. Quigley, Stephen P.; (1994), Language and Deafness Singular Publishing) Group, INC. SanDiego, California.

- Piper. Alison. (1989), Writing Instruction and the Development of ESL writing skills: Is there A relationship, system, (17), (2) pp 211-222.

- Rabkin. Eric S. and Smith. Macklin (1993) Teaching writng that works, the Univercity of Michigan Press, Ann Arbar.

- Rose. M. (1980) Rigid rules, Inflexible plans, and the Stifling of language: a cognitivist analysis of writers' book. College Composition and Communication 31, 389-401.

- Rutter. Frank P. (1989) Some Experiences and Experiments in Teaching Intermediate Writing to EFL. Students, English teaching forum. October. pp. 22-25.

- Sheridon. James J, (1992). Skipping on the brink of Abyss: Teaching thinking through writing, new directions for community colleges, No 77, spring.

- Shraw. G. and Dennison. R. S. (1994). "Assessing Metacognitive Awareness". Contemporary Educational psychology, vol 82, pp. 306-314.

- silva. Tony, (1989), A critical Review of ESL Composing Process Research. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to speakers of other languages. San. Antonia, Tx, March, 7-11.

- Spack. R. (1984) Invention strategies and College Composition Student. TESOL Quarterly 20.649-670.

- Spanos, Anthony, (1992), Discovery Writing: How to Explore it, Mopit and Cultivate it Welly, Hispania, 73, May.

- Swales, J. (1990). Genre Analysis: English in Academic and research settings. New York: Cambridge University Press.

- Widdowson H. G. (1983) New Starts and Different Kinds of failure" in: Learning to write by Aviva Freedman, Lon Pringle and Janice Yalden, PP. 34-47.

- Wood, Robert (1989) writing skills of Rural Intermediate Grade student, Rural Educator, vol. 10(2) pp. 24-27.

- Zamel, Vivian (1992) writing One's way into Reading, TESOL Quarterly, 26(3) Autumn.

- Zebroski, J. T. (1986). The uses of theory: A vygotskian approach to composition. The writing Instructor, 5,56-57.

- Zebroski, James Thomas (1994), Thinking Through Theory, Boynton, Cook Publishers Heinemann Portsmouth, NH.

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (١)

أولاً: مقياس توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة الإنتاجية

أخي الطالب/أختي الطالبة،

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية تستهدف أراءك حول مدى استخدام الإجراء وأنماط السلوك المرتبطة بكل عملية من عمليات ألإنشاء الثلاث، التخطيط، والتأليف، والمراجعة التي ينبغي أن تتوافر لديك وتكون قادراً على توظيفها في مواقف الكتابة الإنتاجية سواء أكان ذلك خلال حصص التعبير الكتابي المقررة أم خارجها، وذلك لمعرفة ما يجري في هذا المجال سعياً إلى زيادة فاعلية دروس تعليم التعبير، وتحسين كفاية موضوعات الإنشاء التي يكتبها الطلبة في هذه المرحلة.

يتكون المقياس من (٤٦) فقرة موزعة على عمليات الكتابة/الإنشاء الثلاث رتبت بطريقة بحيث تجيء الإجراءات وأنماط السلوك المرتبطة بكل عملية على حدة، وأمام كل فقرة مقياس خماسي متدرج (1, 2, 3, 4, 5) يقيس مدى الاستعمال الفعلي لنمط السلوك من وجهة نظرك الشخصية، علماً بأن الرقم (٣) يعني أن مضمون الفقرة المقيسة يوظف بصورة دائمة والرقم (٤) يعني أن الإجراء أو السلوك المعني يوظف في معظم المواقف، والرقم (٣) يعني أن الإجراء أو السلوك المقيس يوظف "أحياناً" والرقم (٢) يعني أن الإجراء أو السلوك المقيس يوظف بشكل محدود ونادر، والرقم (١) يعني أن الإجراء أو السلوك المستهدف بالقياس ربما لا يستخدم.

والمطلوب إليك عزيزي الطالب:

- قراءة الفقرة قراءة متعمقة.
- وضع دائرة حول الرقم الذي يمثل صفة الاستعمال من وجهة نظرك الشخصية.
- الإجابة عن جميع الفقرات دون استثناء.

راجياً توخي الدقة والموضوعية، علماً بأن آراءك وتقديراتك حول مضمـون هذا المقياس ستظل سريّة وموضع احترام وتقدير ولن تستخدم إلا لأغــراض البحـث العلمي

شاكراً لك حسن تعاونك.

ثانياً: بيانات عامة:

ضع إشارة (×) في المربع الخالي أمام ما ينطبق عليك

الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص ☐ الفرع العلمي ☐ الفرع الأدبي

م	فقرات المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادرا	لا استخدام
		مدى الاستخدام				
	مجال علميات التخطيط					
١	التفكير فيما أكتب بأساليب متنوعة قبل أن أباشر عملية الكتابة.	٥	٤	٣	٢	١
٢	تحديد الموضوع أو المشكلة قيد الكتابة أو الإنشاء.	٥	٤	٣	٢	١
٣	تحليل الموضوع الذي سأكتب حوله إلى عناصر أساسية	٥	٤	٣	٢	١
٤	بلورة الفكرة المحورية في الموضوع الذي سأكتب حوله.	٥	٤	٣	٢	١
٥	توليد المعاني والأفكار ذات العلاقة بموضوع الإنشاء وتدوينها.	٥	٤	٣	٢	١
٦	وضع مخطط عقلي وهيكلي لعناصر موضوع الكتابة وللأفكار المنتمية.	٥	٤	٣	٢	١
٧	تحديد المراحل والإجراءات العملية اللازمة لإنشاء الموضوع أو المهمة الكتابية.	٥	٤	٣	٢	١
٨	خلق حس داخلي لدى نحو الموضوع الذي أنوي الكتابة حوله.	٥	٤	٣	٢	١
٩	اختيار المنهجية الأكثر مناسبة لعرض أفكاري وتنظيمها علي الورق	٥	٤	٣	٢	١
١٠	التفكير في موضوع الإنشاء كونه مشكلة تتطلب حلا.	٥	٤	٣	٢	١
١١	تحديد أهدافي في كتابة موضوع الإنشاء قبل البدء بالكتابة.	٥	٤	٣	٢	١
١٢	جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة من مصادرها وتدوينها في رؤوس أقلام.	٥	٤	٣	٢	١
١٣	وضع تصور مسبق لعدد فقرات الموضوع قيد الإنشاء.	٥	٤	٣	٢	١
١٤	تحديد نمط العلاقات القائمة بين الأفكار المقترح استخدامها في الكتابة	٥	٤	٣	٢	١

١٥	تصميم مخطط مسبق لمواضع جمل الفكر الرئيسة في فقرات الموضوع	٥	٤	٣	٢	١
١٦	جمع الأدلة والشواهد المناسبة لتدعيم أفكاري أثناء الكتابة.	٥	٤	٣	٢	١
١٧	تعرّف السياق والقيود المتعلقة بموضوع الإنشاء قبل بدء الكتابة.	٥	٤	٣	٢	١
١٨	تحديد المفاهيم الأساسية والكلمات الفتاحية في الموضوع الذي سأكتب فيه	٥	٤	٣	٢	١
مجال عمليات الإنشاء (التأليف)						
١٩	انتقاء الألفاظ والمصطلحات المناسبة لماهية موضوع الكتابة.	٥	٤	٣	٢	١
٢٠	بناء جملة الفكرة الرئيسة ووضعها في مكانها الصحيح في الفقرة.	٥	٤	٣	٢	١
٢٢	تدعيم أفكاري موضع التعبير بالأدلة والتفاصيل المناسبة وتقويتها.	٥	٤	٣	٢	١
٢٣	توظيف خبراتي السابقة في كتابة موضوع الإنشاء	٥	٤	٣	٢	١
٢٤	تأليف مقدمة لموضوع الإنشاء جاذبة ومحفزة للقارئ	٥	٤	٣	٢	١
٢٥	محاورة القارئ في أثناء الكتابة بقصد إقناعه بأفكاري	٥	٤	٣	٢	١
٢٦	استعمال الصيغ اللغوية المناسبة لربط الأدلة والشواهد بجسم الموضوع	٥	٤	٣	٢	١
٢٧	توجيه كتابتي وفق السياق والحدود المطلوبة	٥	٤	٣	٢	١
٢٨	الربط بين الجمل والفقرات بأدوات الربط المناسبة وألفاظه	٥	٤	٣	٢	١
٢٩	تكييف أسلوب كتابتي طبقاً للغرض الذي أكتب من أجله	٥	٤	٣	٢	١
٣٠	استخدام الصور البيانية والمحسنات اللفظية بقصد إبراز المعاني والتأثير في القارئ	٥	٤	٣	٢	١
٣١	تكييف أسلوب كتابتي طبقاً لحاجات الجمهور/القرّاء.	٥	٤	٣	٢	١
٣٢	عمل استنتاجات منطقية طبقاً للأفكار والمعلومات المتضمنة فيما أكتب	٥	٤	٣	٢	١
٣٣	تبني مواقف وآراء شخصية حيال	٥	٤	٣	٢	١

	المشكلة أو الموضوع الذي أكتب حوله.					
٣٤	إعداد صورة أولية (مسودة) للموضوع قيد الإنشاء قابلة للتعديل	٥	٤	٣	٢	١
٣٥	تنظيم مادة الكتابة وعرضها في شكل فقرات مترابطة ومتقاربة من حيث الطول	٥	٤	٣	٢	١
مجال علميات المراجعة						
٣٦	قراءة الصورة الأولية لموضوع الكتابة قراءة ناقدة بغرض التقويم.	٥	٤	٣	٢	١
٣٧	تصويب أخطائي في الرسم الإملائي للكلمات فيما أكتب	٥	٤	٣	٢	١
٣٨	تصويب أخطائي في الترقيم حيثما وجدت في موضوع الإنشاء	٥	٤	٣	٢	١
٣٩	تصويب أخطائي في النحو الصرف طبقا لقواعد اللغة الخاصة بذلك.	٥	٤	٣	٢	١
٤٠	اكتشاف مواضع الضعف في الصياغة اللغوية وتعديلها	٥	٤	٣	٢	١
٤١	تحديد مواضع الحشو في اللغة فيما أكتب وحذفها	٥	٤	٣	٢	١
٤٢	توظيف ملاحظات المعلمين والزملاء حول ما أكتب بقصد تجويد الكتابة.	٥	٤	٣	٢	١
٤٣	إعادة النظر في بعض التراكيب والجمل فيما أكتب.	٥	٤	٣	٢	١
٤٤	إعادة النظر في المعاني والأفكار المنتجة	٥	٤	٣	٢	١
٤٥	التثبت من مدى مراعاتي للتسلسل المنطقي للأفكار والترابط بينها	٥	٤	٣	٢	١
٤٦	قراءة الموضوع أو المهمة الكتابية في صورتها النهائية للتأكد من مدى الشمولية والتكامل	٥	٤	٣	٢	١

ملحق رقم (٢)

الترتيب التنازلي لفقرات مقياس مدى توظيف عمليات الإنشاء حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها

رقم الفقرة في المقياس	أنماط السلوك المرتبطة بعملية التخطيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٤٦	قراءة الموضوع أو المهمة الكتابية في صورتها النهائية للتأكد من مدى الشمولية والتكامل.	٣,٩	١,٣٥	١
٢	تحديد الموضوع أو المشكلة قيد الكتابة أو الإنشاء	٣,٨٨	١,١٢	٢
٣٤	إعداد صورة أولية (مسودة) للموضوع قيد الإنشاء قابلة للتعديل	٣,٨٣	١,٣٩	٣
٣٧	تصويب أخطائي في الرسم الإملائي للكمات فيما أكتب	٣,٨٣	١,٣٩	٤
٢٤	تأليف مقدمة لموضوع الإنشاء جاذبة ومحفزة للقارئ	٣,٨٣	١,٢٨	٥
١٩	انتقاء الألفاظ والمصطلحات المناسبة لماهية موضوع الكتابة	٣,٨٠	٢,٢٥	٦
٢٣	توظيف خبراتي السابقة في كتابة موضوع الإنشاء	٣,٧٩	١,١٨	٧
١٦	جمع الأدلة والشواهد المناسبة لتدعيم أفكاري في أثناء الكتابة	٣,٧٧	١,١٩	٨
١٨	تحديد المفاهيم الأساسية والكلمات الفتاحية في الموضوع الذي سأكتب فيه	٣,٧٤	١,٣١	٩
٢٨	الربط بين الجمل والفقرات بأدوات وألفاظ الربط المناسبة	٣,٧١	١,٢٦	١٠
٢٢	تدعيم أفكاري موضوع التعبير بالأدلة والتفاصيل المناسبة وتقويتها.	٣,٧١	١,٢٦	١١
١	التفكير فيما أكتب بأساليب متنوعة قبل أن أباشر عملية الكتابة	٣,٦٥	١,١٢	١٢
٢٠	بناء جملة الفكرة الرئيسة ووضعها في مكانها الصحيح في الفقرة	٣,٦٣	١,١٤	١٣
٣٦	قراءة الصورة الأولية لموضوع الكتابة قراءة ناقدة بغرض التقويم	٣,٦٠	١,٢٣	١٤

٨	خلق حسّ داخلي لدي نحو الموضوع الذي أنوي الكتابة حوله	٣,٥٦	١,٣٦	١٥
٥	توليد المعاني والأفكار ذات العلاقة بموضوع الإنشاء وتدوينها.	٣,٥٤	١,٣٤	١٦
١٠	التفكير في موضوع الإنشاء كونه مشكلة تتطلب حلا	٣,٥٣	١,٢٤	١٧
٢٩	تكييف أسلوب كتابتي طبقا للغرض الذي أكتب من أجله	٣,٤٨	١,٣٠	١٨
٩	اختيار المنهجية الأكثر مناسبة لعرض أفكاري وتنظيمها على الورق	٣,٤٥	١,٢٢	١٩
٤٥	التثبت من مدى مراعاتي للتسلسل المنطقي للأفكار والترابط بينها	٣,٤٣	١,٢٩	٢٠
١١	تحديد أهدافي في كتابة موضوع الإنشاء قبل البدء بالكتابة	٣,٤١	١,٣٣	٢١
٤	بلورة الفكرة المحورية في الموضوع الذي سأكتب حوله	٣,٣٦	١,٢٤	٢٢
٣٥	تنظيم مادة الكتابة وعرضها في شكل فقرات مترابطة ومتقاربة من حيث الطول	٣,٣٦	١,٣٢	٢٣
١٧	تعرّف السياق والقيود المتعلقة بموضوع الإنشاء قبل بدء الكتابة	٣,٣٤	١,٢٦	٢٤
٢٦	استعمال الصيغ اللغوية المناسبة لربط الأدلة والشواهد بجسم الموضوع	٣,٣٣	١,٢١	٢٥
٣٨	تصويب أخطائي في الترقيم حيثما وجدت في موضوع الإنشاء	٣,٣٣	١,٣٦	٢٦
٣	تحليل الموضوع الذي سأكتب حوله إلى عناصر أساسية	٣,٣٢	١,٢٤	٢٧
٢٧	توجيه كتابتي وفق السياق والحدود المطلوبة	٣,٣٢	١,٢٧	٢٨
٢١	إنتاج التراكيب اللغوية التي تفصح بدقة عن أفكاري المستهدفة بالكتابة	٣,٣١	١,٢٣	٢٩
٤٤	إعادة النظر في المعاني والأفكار في ضوء معايير المحتوى	٣,٢٨	١,٢٦	٣٠
٤٣	إعادة النظر في بعض التراكيب والجمل فيما أكتب في ضوء معايير الشكل	٣,٢٧	١,٢٦	٣١
٣٣	تبني مواقف وأراء شخصية حيال المشكلة أو الموضوع الذي أكتب حوله	٣,٢٦	١,٣٣	٣٢
٤٠	اكتشاف مواضع الضعف في الصياغة اللغوية وتعديلها	٣,٢١	١,٣٢	٣٣
٤٢	توظيف ملاحظات المعلمين والزملاء حول ما	٣,٢١	١,٣٦	٣٤

	أكتب بقصد تجويد الكتابة			
٣٠	استخدام الصور البيانية والمحسنات اللفظية بقصد إبراز المعاني والتأثير في القارئ	٣,١٦	١,٣٤	٣٥
٧	تحديد المراحل والإجراءات العملية اللازمة لإنشاء الموضوع أو المهمة الكتابية	٣,١٠	١,٢٨	٣٦
٢٥	محاورة القارئ في أثناء الكتابة بقصد إقناعه بأفكاري	٣,٠٦	١,٣٦	٣٧
١٤	تحديد نمط العلاقات القائمة بين الأفكار المقترح استخدامها في الكتابة	٣,٠٤	١.٢٣	٣٨
٣٩	تصويب أخطائي في النحو والصرف طبقاً لقواعد اللغة الخاصة بذلك	٣,٠٤	١,٣٦	٣٩
١٢	جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة من مصادرها وتدوينها في رؤوس أقلام	٣,٠٣	١,٣٤	٤٠
٦	وضع مخطط عقلي وهيكلي لعناصر موضوع الكتابة وللأفكار المنتمية.	٣,٠٢	١,٢٨	٤١
١٥	تصميم مخطط مسبق لمواضع جمل الفكر الرئيسة في فقرات الموضوع	٢,٩٦	١,٣٥	٤٢
٤١	تحديد مواضع الحشو في اللغة فيما أكتب وحذفها	٢,٩٤	١,٣٠	٤٣
٣٢	عمل استنتاجات منطقية طبقاً للأفكار والمعلومات المتضمنة فيما أكتب	٢,٩٣	١,٢٦	٤٤
٣١	تكييف أسلوب كتابتي طبقاً لحاجات جمهور القراء	٢,٨١	١,٢٤	٤٥
١٣	وضع تصور مسبق لعدد فقرات الموضوع قيد الإنشاء	٢,٧١	١,٣٧	٤٦

ملحق رقم (٣)

الترتيب التنازلي لفقرات عملية التخطيط حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها

رقم الفقرة في المقياس	أنماط السلوك المرتبطة بعملية التخطيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢	تحديد الموضوع أو المشكلة قيد الكتابة أو الإنشاء	٣,٨٨	١,١٢	١
١٦	جمع الأدلة والشواهد المناسبة لتدعيم أفكاري في أثناء الكتابة	٣,٧٧	١,١٩	٢
١٨	تحديد المفاهيم الأساسية وكلمات المفتاح في الموضوع الذي سأكتب فيه	٣,٧٤	١,٣١	٣
١	التفكير فيما أكتب بأساليب متنوعة قبل أن أباشر عملية الكتابة	٣,٦٥	١,١٢	٤
٨	خلق حس داخلي لدي نحو الموضوع الذي أنوي الكتابة حوله	٣,٥٦	١,٦٣	٥
٥	توليد المعاني والأفكار ذات العلاقة بموضوع الإنشاء وتدوينها	٣,٥٤	١,٣٤	٦
١٠	التفكير في موضوع الإنشاء كونه مشكلة تتطلب حلاً	٣,٥٣	١,٢٤	٧
٩	اختيار المنهجية الأكثر مناسبة لعرض أفكاري وتنظيمها على الورق	٣,٤٥	١,٢٢	٨
١١	تحديد أهدافي في كتابة موضوع الإنشاء قبل البدء بالكتابة	٣,٤١	١,٣٣	٩
٤	بلورة الفكرة المحورية في الموضوع الذي سأكتب حوله	٣,٣٦	١,٢٤	١٠
١٧	تعرّف السياق والقيود المتعلقة بموضوع الإنشاء قبل بدء الكتابة	٣,٣٤	١,٢٦	١١
٣	تحليل الموضوع الذي سأكتب حوله إلى عناصر أساسية	٣,٣٢	١,٢٤	١٢
٧	تحديد المراحل والإجراءات العملية اللازمة لإنشاء الموضوع أو المهمة الكتابية	٣,١٠	١,٢٨	١٣
١٤	تحديد نمط العلاقات القائمة بين الأفكار المقترح استخدامها في الكتابة	٣,٠٤	١,٢٣	١٤
١٢	جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة من مصادرها وتدوينها في رؤوس أقلام	٣,٠٣	١,٣٤	١٥
٦	وضع مخطط عقلي وهيكلي لعناصر موضوع الكتابة وللأفكار المنتمية	٣,٠٢	١,٢٨	١٦
١٥	تصميم مخطط مسبق لمواضع جمل الفكر الرئيسة في فقرات الموضوع	٢,٩٦	١,٣٥	١٧
١٣	وضع تصور مسبق لعدد فقرات الموضوع قيد الإنشاء	٢,٧١	١,٣٧	١٨

ملحق رقم (٤)

الترتيب التنازلي لفقرات عملية التأليف حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها

رقم الفقرة في المقياس	أنماط السلوك المرتبطة بعملية التخطيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣٤	إعداد صورة أولية (مسودة) للموضوع قيد الإنشاء قابلة للتعديل	٣,٨٣	١,٣٩	١
٢٤	تأليف مقدمة لموضوع الإنشاء جاذبة ومحفزة للقارئ	٣,٨٣	١,٢٨	٢
١٩	انتقاء الألفاظ والمصطلحات المناسبة لماهية موضوع الكتابة	٣,٨٠	٢,٢٥	٣
٢٣	توظيف خبراتي السابقة في كتابة موضوع الإنشاء	٣,٧٩	١,١٨	٤
٢٨	الربط بين الجمل والفقرات بأدوات وألفاظ الربط المناسبة	٣,٧١	١,٢٦	٥
٢٢	تدعيم وتقوية أفكاري موضع التعبير وتقويتها بالأدلة والتفاصيل المناسبة	٣,٧١	١,٢٦	٦
٢٠	بناء جملة الفكرة الرئيسة ووضعها في مكانها الصحيح في الفقرة	٣,٦٣	١,١٤	٧
٢٩	تكييف أسلوب كتابتي طبقا للغرض الذي أكتب من أجله	٣,٤٨	١,٣٠	٨
٣٥	تنظيم مادة الكتابة وعرضها في شكل فقرات مترابطة ومتقاربة من حيث الطول	٣,٣٦	١,٣٢	٩
٢٦	استعمال الصيغ اللغوية المناسبة لربط الأدلة والشواهد بجسم الموضوع	٣,٣	١,٢١	١٠
٢٧	توجيه كتابتي وفق السياق والحدود المطلوبة	٣,٣٢	١,٢٧	١١
٢١	إنتاج التراكيب اللغوية التي تفصح بدقة عن أفكاري المستهدفة بالكتابة	٣,٣١	١,٢٣	١٢
٣٣	تبني مواقف وآراء شخصية حيال المشكلة أو الموضوع الذي أكتب حوله	٣,٢٦	١,٣٣	١٣
٣٠	استخدام الصور البيانية والمحسنات اللفظية بقصد إبراز المعاني والتأثير في القارئ	٣,١٦	١,٣٤	١٤
٢٥	محاورة القارئ في أثناء الكتابة بقصد إقناعه بأفكاري	٣,٠٦	١,٣٦	١٥
٣٢	عمل استنتاجات منطقية طبقا للأفكار والمعلومات المتضمنة فيما أكتب	٢,٩٣	١,٢٦	١٦
٣١	تكييف أسلوب كتابتي طبقا لحاجات جمهور القراء	٢,٨١	١,٢٤	١٧

ملحق رقم ٢ (٥)

الترتيب التنازلي لفقرات عملية المراجعة حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها

رقم الفقرة في المقياس	أنماط السلوك المرتبطة بعملية التخطيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٤٦	قراءة الموضوع أو المهمة الكتابية في صورتها النهائية للتأكد من مدى الشمولية والتكامل	٣,٩٥	١,٣٥	١
٣٧	تصويب أخطائي في الرسم الإملائي للكلمات فيما أكتب	٣,٨٣	١,٣٩	٢
٣٦	قراءة الصورة الأولية لموضوع الكتابة قراءة ناقدة بغرض التقويم	٣,٦٠	١,٢٣	٣
٤٥	التثبت من مدى مراعاتي للتسلسل المنطقي للأفكار والترابط بينها	٣,٤٣	١,٢٩	٤
٣٨	تصويب أخطائي في الترقيم حيثما وجدت في موضوع الإنشاء	٣,٣٣	١,٣٦	٥
٤٤	إعادة النظر في المعاني والأفكار في ضوء معايير المحتوى	٣,٢٨	١,٢٦	٦
٤٣	إعادة النظر في بعض التراكيب والجمل فيما اكتب في ضوء معايير الشكل	٣,٢٧	١,٢٦	٧
٤٢	توظيف ملاحظات المعلمين والزملاء حول ما أكتب بقصد تجويد الكتابة	٣,٢١	١,٣٦	٨
٤٠	اكتشاف مواضع الضعف في الصياغة اللغوية وتعديلها	٣,٢١	١,٣٢	٩
٣٩	تصويب أخطائي في النحو والصرف طبقا لقواعد اللغة الخاصة بذلك	٣,٠٤	١,٣٦	١٠
٤١	تحديد مواضع الحشو في اللغة فيما أكتب وحذفها	٢,٩٤	١,٣٠	١١

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٣/١١/١٩٩٧.

تصميم مقياس على نمط مقياس ليكرت. لدراسة معرفة الطلبة في تعلم المفردات

الدكتور ماجد الخطايبة
قسم المناهج والتدريس ـ كلية العلوم التربوية
جامعة مؤتة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس على نمط مقياس ليكرت لتعلم المفردات، وذلك ليتم اعتماده في تعليم المفردات في الجامعات الأردنية. وقد أعد الباحث اختبارا مكوناً في (٩٩) فقرة موزعة على (١٥) مجالاً وزعت على (٢٥٠) طالباً وطالبة من مستوى السنة الرابعة في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة اليرموك للعام الدراسي ١٩٩٧/١٩٩٨. ولقد حققت (٥٠) فقرة فقط المحكات اللازمة للفقرات الجيدة موزعة على أربعة مجالات، كما هو مبين في الملحق (١)، ولقد اتصف المقياس بالميزات التالية:

١-الاتساق الداخلي للمقياس ككل ٠,٨٤.
٢-معامل الارتباط للفقرات أكثر من ٠,٢٥.
٣-شطبت الفقرات التي زادت نسبة الإجابة عن البديل "ولا أستطيع أن أحدد" على ٣٠%
٤-شطبت الفقرات التي زادت الإجابة "موافق"، "موافق بشدة"، أو "معارض بشدة" و"معارض" على ٩٠%
٥-الانحراف المعياري للفقرات يتراوح ما بين ٠,٨٢-١,١
٦-مدى الوسط الحسابي للفقرات يتراوح ما بين ٣,٢-٤,١
٧-ثبات المقياس عند حذف الفقرة أكثر من ٠,٨٤.

ولقد أوصت الدراسة بضرورة تصميم هذا المقياس على دراسات مشابهة في بعض المهارات اللغوية الأخرى.

. يرد هذا البحث بالتفصيل باللغة الإنكليزية في الصفحات (36-19) من هذا العدد.

رسائل الدكتوراه والماجستير

أبو هيف، عبد الله، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، جامعة دمشق.

إشراف: أ. د. فيصل سماق

الموضوع: اتجاهات نقد القصة والرواية الجديدة في الوطن العربـي (١٩٧٠- ١٩٩٧)

New Trends of the Novel and Story Criticism in Arab World (1970-1997)

توزع البحث على مقدمة وثلاثة أبواب، ضمت تسعة فصول، وخاتمة، وثبت المصادر والمراجع.

جعلت الباب الأول مدخلاً لدراسة نقد القصة والرواية، وخصصت الفصل الأول منـه للتطور التاريخي والفني، وقد وجدت أن مرحلة النشأة تمتد إلى عام ١٩٤٥، ومرحلـة التكون تستمر حتى عام ١٩٧٠، حين شهدت السبعينيات انطلاقة الاتجاهات الجديـدة، ثم بلغت ذروتها في الثمانينيات والتسعينيات. وأشرت بإيجاز إلى ملامح نقـد القصـة والرواية في فترة البحث. وعالجت في الفصل الثاني المؤثرات الخارجية في تكويـن الاتجاهات الجديدة، مثل الاتصال المباشر، والترجمة، وتطور العلـوم والمنـهاجيات المعرفية، ووسائل الاتصال وثورة المعلومات، وتنامي أبحاث الهوية في الفكر والأدب والنقد، والتطلع إلى الحديث والرغبة في التحديث. وأنعمت النظر في الفصل الثـالث في المؤثرات الداخلية، وهي الإقبال على التأليف المعجمي والمصطلحي والموسوعي، والعلاقات بين الفنون، ووفرة أبحاث نظرية الأدب ونظرية القصة والرواية بعد ذلـك، والاشتغال بنظرية الأدب عربياً، وتصاعد تأثير قضايا النقد الأدبي والعلوم الإنسـانية، وتأثير الاتجاهات النقدية الحداثية وما بعد الحداثة، ولاسيما علم السرد، وتنامي البحـث عن نظرية نقدية عربية.

وصرفت جهدي في الباب الثاني لنقد الاتجاهات النقدية الجدية، فكان الفصل الأول لنقد نقد الموروث السردي، الشعبي والأدبي، والثاني لنقد النقد النظري، والثالث لنقد النقد التطبيقي. وناقشت في الباب الثالث بعض قضايا الاتجاهات الجديدة، فقدمت في الفصل الأول الاتجاهات الجديدة المتصلة بالعلوم الإنسانية، ولا سيما الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس، وما تمخض عنهما من اتجاهات نقدية. وبينت في الفصل الثاني انتشار هذه الاتجاهات الجديدة المتصلة بالبنيوية وما بعدها، مثل شعرية السرد، والبنيوية الدلالية، والألسنية، والتفكيكية. وعالجت في الفصل الثالث مكانة الاتجاهات الجدية إزاء بعض المشكلات النقدية والفكرية واخترت مشكلتين نقديتين هما الواقعية والحداثة، وعالجتهما في إطار النقد العربي الحديث بقامة، ونقد القصة والرواية بخاصة، ومشكلة فكرية هي التبعية والتأصيل، فأوضحت ظاهرة التبعية الثقافية بوصفها عالمية، وظاهرة التبعية النقدية، وانتقلت إلى تطبيق لها، هو حالة نقد القصة والرواية في نموذج نقدي عربي طور المنهج التأويلي الحداثي استناداً إلى التراث النقدي العربي، أفلح كثيراً في تثمير الاتجاهات الجديدة في تدعيم أبحاث الهوية.

العيسى، وفاء، كلية التربية، جامعة دمشق

إشراف: د. عبد الله مجيدل

الموضوع: دور الأسرة التربوي في بناء سلوك الفتيات الاجتماعي

"معهد التربية الاجتماعي للفتيات في دمشق وسجن النساء في دوما نموذجاً"

The Educational Role of The Family In Constructing The Social Behavior On A Sample of Girl of The Social Education Institute In Damascus And Its Country as An Example

تناول البحث دور أشكال المعاملة الأسرية في بناء سلوك الفتيات الاجتماعي. وطبقّت الدراسة على عينة من فتيات معهد التربية الاجتماعية في دمشق وسجن النساء في دوما. وشمل البحث جانبين:

١- الجانب النظري.

٢- الجانب العملي (الميداني).

وقد حوت الرسالة تسعة فصول ستة للجانب النظري، وثلاثة فصول للجانب العملي، وقد اشتمل الفصل الأول على التعريف بالبحث، أما الفصل الثاني فقد شمل الدراسات السابقة، وتناول الفصل الثالث مفهوم الأسرة وأشكالها ووظائفها وعوامل تطورها وخصائص الأسرة السورية ووظائفها وتغير أدوارها، وخصص الفصل الرابع للحديث عن دور الأسرة التربوي، أما الفصل الخامس فقد تناول أثر المعاملة الأسرية في نشوء السلوك الاجتماعي للفتاة.

أما الجانب العملي فقد عالج الفصل السابع منه أساليب البحث المنهجية، وعرض النتائج وتحليلها، وخصص الفصل الثامن لمناقشة النتائج وأفرد الفصل التاسع لعرض المقترحات.

عمران، أكثم، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، جامعة دمشق.

إشراف: أ.م. أحمد الأصفر

الموضوع: المشكلات الاجتماعية للأسرة في مدينة دمشق (دراسة ميدانية)

The Social Problems Of The Family In Damascus City

(An Empirical Study)

تتصدى هذه الدراسة للمشكلات الاجتماعية للأسرة في مدينة دمشق، منطلقة من تصور رئيس مفاده أن الدراسة الاجتماعية لمشكلات الأسرة في إطار المدينة المعاصرة تقتضي تحليلاً موسعاً للنظم الاجتماعية والثقافية المحيطة بالأسرة على مستوى المجتمع عامة، وعلى مستوى المدينة خاصة.

تقع هذه الدراسة في ثمانية فصول أساسية، يبحث الأول منها تمهيداً للنظرية للأسرة كما تناولها علماء الاجتماع والفلسفة، ويبحث الثاني في الأصول المنهجية للدراسة وأسس اختيار عينة البحث. ويعنى الفصل الثالث بتحليل مظاهر التغير الاجتماعي في بناء الأسرة الدمشقية.

وفي المقابل من ذلك تعالج باقي الفصول جوانب الدراسة الميدانية والتي تقيس طبيعة العلاقة بين الخصائص الأساسية لأرباب الأسر ومشكلاتها الاجتماعية. بينما يعرض الفصل الثامن لأهم ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج والتي نوجزها فيما يلي:

١-تفسر نسبة (٧٠%) من مشكلات الأسرة باختلاف الخصائص الذاتية لأرباب الأسر.

٢-تفسر نسبة (٦٠%) من مشكلات الأسرة باختلاف الخصائص الذاتية لربات الأسر.

٣-تفسر نسبة (٧٥%) من مشكلات الأسرة في ضوء اختلاف الظروف المعيشية للأسرة.

نمنوم، نزار جميل، كلية الآداب، قسم اللغة الإنكليزية، جامعة دمشق.

إشراف: دة. منور السيد

الموضوع: تعلم المبتدئين الصغار للغة الإنكليزية كلغة أجنبية: نظـــرة لغويـــة تطبيقية.

The Learning Of English, As A Foreign Language, An Applied Linguistic Perspective.

في خضم النظريات والطرائق والأساليب المتباينة في مجال تعلّم الإنكليزية وتعليمـــها، يسعى البحث إلى الخروج بمنهاج مبتدئ الصغير، يكون عوناً له، ويعوضه عن بعض مما تفتقر إليه عملية تعلم اللغات الأجنبية. ربما لا يكون هنـــاك موضـــوع متشـــعب ينطوي على أبعاد ومرتكزات يصعب حصرها كتعليم الإنكليزية للمبتدئيـــن الصغـــار. ومع أن الأمر ليس سهلاً، لكنه جدير بالمحاولة. فقد يتم التوصل إلى ما يعين أطفالنـــا على المضي في التعلم بأسلوب ناجع. فقد نحتاج إلى نظرية خاصة وطريقة تدريـــس خاصة ومنهاج خاص ووسائل تعليمية خاصة ومعلم مختص في هذا المجال.
في ثنايا الأطروحة فصول تعرض طرائق تعلم اللغات الأجنبية، وتقييماً وتحليلاً لكتاب الصف الخامس الحالي، ودراسات ميدانية، وتحليلاً لمعطيات الاستبيانات، واقتراحـــات لبعض بنود المنهاج المنشود اعتماداً علـــى الجـــانب التطبيقـــي والتجربـــة الميدانيـــة المباشرة، وينتهي البحث بجملة من التوصيات الموجهة إلى أصحاب الشأن.
إن تعلم الإنكليزية أمر صعب وإشكالي ولا سيما على الصغار، ومـــا يزيـــده تعقيـــداً تداخل اللغة الأم واللهجة العامية باللغة الأجنبية الجديدة. ويقترح البحث أسلوباً في تعلم اللغة عن طريق البنى والأنماط اللغوية بالتدرج والاســـتنتاج بـــإخراج فنـــي هـــادف وجذاب. ويحلم الباحث بمنهاج أشبه بالبيئة التي يكتسب فيها الطفل لغته الأم. فالبدايـــة هي الأساس، وهي جديرة باهتمام خاص. وما يزال الأمر في طور التجربة والدعـــوة موجهة إلى كل المعنيين والمختصين للإسهام في هذا الصدد.

شريف الصيداوي، رياض، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة دمشق،

إشراف: أ. د. علي عبد الله الجباوي

الموضوع: التطور العمراني لمدينة داريا

"خلال النصف الثاني من القرن العشرين ونتائجه الاقتصادية والاجتماعية".

Urban Developments in Daraya city during the second of the 20th century: Economical and social results

اعتمدت هذه الدراسة (لمدينة داريا)، على نقل واقع المدينة الحالي وتصويره، وبيان أهمية نموها العمراني، الذي أسهمت به عوامل سكانية واقتصادية، إضافة إلى عامل الهجرة نحو المدينة، الذي شجع عليه رخص المساكن والمحلات التجارية فيها مقارنة بمدينة دمشق، وأيدتها عوامل الجذب والطرد القائمة بين المدينتين. وقد أدت هذه العوامل بمجملها إلى تغير وظيفة المدينة وبروز مكانتها العمرانية، إضافة إلى انطلاقها إلى وظيفة اقتصادية جديدة، حازت من خلالها شهرة كبيرة في مجال التصنيع الحرفي للأثاث المنزلي. كما كان الهدف من هذه الدراسة: الوقوف عن كثب على حقيقة المشكلات التي يعاني منها سكان المدينة، لتدارك استفحالها وإيجاد الحلول المناسبة لها، وذلك لاستمرار بقاء المدينة مركز جذب سكاني، وتفاعل اقتصادي، لتحقيق خطط الدولة بتطوير جميع المراكز العمرانية في القطر.

ساري، سعدة، كلية التربية، جامعة دمشق.

إشراف: دة. حسناء أبو النور

الموضوع: فاعلية توظيف التعليم المصغر في تدريب الطلبة / المعلمين على كفاية طرح الأسئلة الصفيّة (دراسة تجريبية في كلية التربية، جامعة دمشق)

The Effectiveness Of Employing Micro-Tewaching In Training Student/ Teachers On The Efficiency Of Making Classroom Questions

إن الثورة العلمية والتقنية التي يعيشها العالم في العصر الحديث، قد صبغت العصر بسمة التغير في مجالات الحياة كافة، وتغير تبعاً لذلك دور المعلم من مجرد ناقل للمعلومات والمعارف إلى مرشد وموجّه ومصمّم لبيئة التعليم، الأمر الذي تتطلب منه السعي لامتلاك مجموعة كفايات تعليمية للنجاح في عمله، وأوصت الدراسات والبحوث بضرورة إعادة النظر في أساليب إعداده، واستخدام المستحدثات التربوية في تدريبه، مما دفع الباحثة إلى دراسة فاعلية التعليم المصغر في الحساب الطلبة المعلمين كفايات طرح الأسئلة الصفية، ويقع البحث في سبعة فصول احتوت على مايلي:

١- الفصل الأول لمشكلة البحث ومنهجه وأهميته وفرضياته وأدواته.
٢- الفصل الثاني الدراسات والبحوث السابقة العربية منها والأجنبية.
٣- الفصل الثالث، ويتضمن عرضاً للكفايات التعليمية وأساليب تنميتها واكتسابها.
٤- الفصل الرابع، ويحتوي على دراسة تحليلية حول كفايات طرح الأسئلة الصفية.
٥- الفصل الخامس، الإجراءات العملية للبحث، التي اتبعت من أجل الإجابة عن تساؤلات البحث، والتحقق من صدق فرضياته.
٦- أما الفصل السادس فقد تضمن عرضاً للنتائج ومناقشتها وتفسيرها.
٧- وتضمن الفصل السابع ملخصاً باللغة العربية، وآخر باللغة الإنكليزية ومراجع البحث ومجموعة من الملاحق.

مشوح، وليد، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، جامعة دمشق.

إشراف: د. خليل الموسى

الموضوع: أثر كف البصر في الصورة عند عبد الله البردوني.

Bindness & Imagery In Abdallah Bardoni's Poetry

يتكون البحث في مقدمة، ومدخل إلى اليمين تاريخياً وجغرافياً واجتماعياً وأدبياً. وفيه بابان، كل باب يتكون من ثلاثة فصول.

الباب الأول تدور موضوعات فصوله حول عاهة العمى وتأثيرها على تكوين الصور العقلية والمجردة في شعر عبد الله البردوني، كذلك النور والضوء واللون، والإحساسات الذاتية للشاعر، وتكوين الصورة الفنية في غياب البصر والاعتماد على الحواس ومدى نجاح الصورة وفشلها، ومدى جدتها وتقليدتها.

أما الباب الثاني: بفصوله الثلاثة، فيدور حول نقد الصورة في شعر البردوني وموسيقا الشعر وكلاسيكيته، وبلاغة الصورة وتركيبها اللوني والموسيقى، كذلك خصوصية المفردة الشعرية عند البردوني، ومخالفته للمألوف الشعري، واللعبة اللغوية المعقدة واستفادته من تراث اليمن الشعبي.

والخاتمة: تحدثت عن روائع البردوني في الشعر العربي المعاصر ومكانته الأدبية اللائقة.

المعلولي، ريمون، كلية التربية، جامعة دمشق.

إشراف: أ.دة. فاطمة الجيوشي

الموضوع: خصائص الأسرة الريفية المهاجرة وعلاقتها بالأوضاع التعليمية لأولادها دراسة ميدانية في تجمعات السكن المخالف بدمشق وريف دمشق.

Caracteristiques Des Familles Rurales Emigrees Et Son Rapport Avec Le Niveau D'instruction De Ses Enfants.

ينطلق البحث من مشكلة وجود تجمعات السكن المخالف، وأثرها في خصائص الأسرة المقيمة فيها. فالأسرة الريفية المهاجرة تتصف بكبر حجمها، وتقيم في تجمعات سكنية ذات مواصفات بيئية سكنية رديئة، تنعكس سلبا على حياة الأسرة صحيا فضلا عن أثرها في أولادها تعليميا وعمليا.

فرضية البحث: تنطلق من علاقة ارتباطية بين الخصائص الاجتماعية ـ الاقتصادية للأسرة والأوضاع التعليمية لأولادها.

أهداف البحث:

١- التعرف إلى أوضاع الأسرة وخصائصها، الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية وواقع الأولاد فيها من عمر (٨-١٧ سنة).

٢- الوقوف على الواقع التعليمي لأفراد الأسرة وبصورة خاصة الأبناء منهم.

٣- تحليل العلاقة بين خصائص الأسرة والواقع التعليمي للأولاد.

إطار البحث: سبعة تجمعات سكن مخالف مقسمة إلى ثلاثة في دمشق وأربعة في ضواحيها.

عينة البحث: ست مئة أسرة، أخذت من المجموعة، بأسلوب العينة المنتظمة.

حدود البحث: الأسرة الريفية المهاجرة، المقيمة بدءاً من عام ١٩٧٠ حتى عـام ١٩٩٥ في التجمعات السبعة.

أدوات البحث: الاستمارة وهي الأداة الرئيسة، خصت كل أسـرة باستمارة، ملئت بأسلوب المقابلة المباشرة.

دراسة حالة: وهي مقابلات معمقة لعينة فرعية من الأسرة.

منهج البحث: استند البحث إلى المنهج الوصفي ـ التحليلي، فـهو دراسـة مسـحية ارتباطية تعتمد الإحصاء الوصفي للمعلومات الميدانية الكمية ومعالجتها إحصائيا مـن خلال علاقات الارتباط، واختبارات دلالة الفروق بين المتوسطات، والتحليل العـاملي، وبمساعدة الحزمة الإحصائية (SPSS).

قام الباحث بتحليل نتائج المسح، وخلص إلى نتائج أكدت الفرضية التي انطلق البحـث منها.

صبح، خلدون، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة دمشق.

إشراف: أ.د. أسعد علي

الموضوع: البلاغة في التفسير في القرنين السابع والثامن

The Eloquent Efforts In The ouran Interpretation In Andolos

... إن نشوء البحث البلاغي في الأندلس جزء من كل لأن دراسة البلاغة القرانية كان جزءا أساسيا في تفسير الأندلسيين عموما للقرآن فعنون الفصل الأول بنشوء البحث البلاغي في الأندلس، ثم تناولت في الفصل ثلاثة مفسرين يمثلون هذه المرحلة الزمنية والمفسرون الثلاثة هم: القرطبي في كتابة الجامع لأحكام القرآن وابن جزي في كتابه التسهيل لعلوم التنزيل وأبو حيان في كتابه البحر المحيط، فدرست مناهجهم وظاهرة التأثر بالمشرق فكان النموذج المشرقي الزمخشري في كتابه الكشاف.

وجاء الفصل الثاني بعنوان علم البيان عند المفسرين الأندلسيين، وقد بحثت في هذا الفصل في أنواع علم البيان من مجاز وتشبيه واستعارة وكناية، وبينت الدلالات البلاغية لكل نوع وأكدت فصل المفسرين الأندلسيين الكناية عن المجاز فلم يذكروها تحت اسم المجاز. وقد قمت بإجراء تحليل بلاغي لآيات قرانية فسروها إذا قارنت بين المفسرين الثلاثة واستخرجت بعض النتائج.

وبحثت في علم البيان.

فكان الفصل الثالث بعنوان علم المعاني عند المفسرين الأندلسيين واقتصرت على ثلاثة ظواهر في علم المعاني هي: الإنشاء والخبر، والتقديم والتأخير، والفصل والوصل، وكانت هذه الدراسة تعتمد الظاهرة وعلاقتها بالسياق وما تخرج إليه من أغراض بلاغية ودلالات معنوية ضمن منهج تاريخي في عرض أراء المفسرين.

وفي الفصل الرابع درست علم البديع ويعد ابن جزي في هذا الفصل نموذجا فريدا لأنه خص البديع بالتصنيف فنجد خلطا واضحا بين مصطلحات علم المعاني ومصطلحات علم البديع وهذه المصطلحات عنونت تحت باب البديع أو أدوات البيان فتارة نجد المجاز وهو علم البيان وطورا نجد التهكم وهو من علم المعاني إلا أنه ذكر أنواعا كثيرة من علم البديع مثل الطباق، الجناس، التتميم، اللف، والنشر، والتقسيم...

وفي الخاتمة ذكرت النتائج الرئيسية لدراسة البلاغة عند المفسرين الأندلسيين.

عكو، سلمى، كلية الآداب، جامعة دمشق.
إشراف: أ. د. أسعد أحمد علي

الموضوع: الصورة الفنية في شعر ابن الرومي "دراسة تطبيقية"

The Figures of Speech in the Poetry of Ibn Al-Roumi

ما زالت الدراسات النقدية التي اتخذت (الصورة) موضوعا نظريا كان أو تطبيقيا، تعاني من بعض التشويش والاختلاط، قد تكون ورثتهما من عدم الاتفاق على منهج يكون الأقوم، والأكثر موضوعية في دراستها. ولما كانت أكثر العناصر أصالة في تحديد مفهوم الشعر، ورسم آفاقه الجمالية، فقد ظلت تشدنا إليها؛ لتكون مطيتنا إلى تذوق الشعر، وتحديد مدى حظه من الأصالة والتجديد، ومن الجمال.

وقد اتخذت الدراسة شعر "ابن الرومي" نموذجا تطبيقيا، ليشف لها عن أن الشاعر شارع في بناء الإنسان ومجتمعه المتكامل النقي من اضطراب العلاقات الاجتماعية، ومؤرقات السياسة.

وفي سبيل تحقيق هذه الغاية ذوب الشاعر الأشكال الناشزة المفتقرة إلى الاعتدال والجمال، وفضح السلوكيات العفنة؛ ليشذبها ويردها إلى جادة الصواب.

وقد اغتنى شعره بالرموز التي تعاملت مع الحسيات تعاملا نفذ فيه إلى دواخلها، مظهرا علاقات، شغلنا عن التنبه إليها طول تعاملنا مع مألوف النظرة النقدية السلفية.

واطمأنت الدراسة إلى أن الصورة عنده تمزج أصالة القاعدة بجدة الرؤية؛ لتخرج دواخلها موارة بمختلف الأحاسيس، ممزوجة بنفسه وقد نفثت فيها الحياة، مضمخة بخصوصيته، ومشاعره وفكره، لتثير في عقولنا هواجس متناسلة، تكشف الذات وعيها ضمن رواقيتها.

حماد، موفق سعيد، كلية التربية، جامعة دمشق.

إشراف: أ. د. مطانيوس ميخائيل.

الموضوع: دراسة الصدق التنبؤي لامتحان شهادة الدراسة الإعدادية العامة والامتحانات المدرسية في المدرسة الإعدادية بدلالة محك التحصيل في الصف الأول الثانوي العام، دراسة ميدانية في محافظة دمشق.

Study of the predictive validity of a general examination to the third class of preparatory school by significance of the criterion of an attainment at the first class in a general secondary school.

تناول هذا البحث الكشف عن القيمة التنبؤية لكل من امتحان شهادة الدراسة الإعدادية العامة والامتحانات الفصلية في المرحلة الإعدادية بدلالة محك التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي العام، وتكونت عينة البحث من /٢٤٠/ طالباً وطالبة موزعة على عينتين متساويتين أخذت من أربع مدارس في محافظة دمشق في السنتين الدراسيتين ٩٢ ــ ٩٣ و ٩٣ ــ ٩٤. وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الدراسة الترابطية، واستخدام برنامج تحليل الانحدار (REGRESSION ANALYSIS) في الحاسب الآلي، واختبار (ت) استودنت. وقد توصل البحث إلى أن الامتحانات الفصلية في المرحلة الإعدادية قد تفوقت على امتحان شهادة الدراسة الإعدادية العامة في القدرة التنبؤية بدلالة محك التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي العام. ومن أهم مقترحات البحث الجمع بين نتائج الطلبة في الامتحانات الفصلية في المرحلة الإعدادية ونتائج امتحان شهادة الدراسة الإعدادية العامة في مسألة قبول الطلبة في التعليم الثانوي، وإحداث مركز وطني للتقويم التربوي.

66	.553	38.6	22.4	0.99	3.48	.850	6	P
67	.405	60.7	17.8	1.22	3.53	.852	5	P
68	.227	33.7	29.7	1.20	3.43	.856	5	P
69	.253	83.3	14.3	1.06	3.40	.855	6	P
70	.291	79.1	18.9	1.10	3.08	.831	5	P
71	.189	77.2	21.1	0.82	3.89	.832	5	F
72	.371	41.3	16.7	1.21	3.15	.853	5	P
73	.472	76.1	23.4	1.17	3.05	.851	5	P
74	.356	78.4	13.3	1.18	3.50	.853	5	P
75	.294	67.3	19.9	0.99	3.45	.854	6	P
76	.169	66.4	23.3	1.24	3.40	.857	5	F
77	.215	51.7	21.1	0.93	3.23	.856	6	P
78	.366	43.1	10.5	0.93	3.42	.853	6	P
79	.201	71.1	11.3	1.11	3.50	.856	6	P
80	.377	62.1	19.1	1.12	3.35	.853	5	P
81	.190	91.1	09.8	0.91	4.14	.746	2	F
82	.103	77.4	28.1	1.20	3.23	.749	3	F
83	-.175	52.7	20.3	1.00	2.73	.757	3	F
84	-.092	39.2	18.8	1.48	2.85	.754	2	F
85	-.033	04.3	19.8	0.80	4.14	.752	1	F
86	.311	78.1	17.2	0.96	3.60	.854	6	P
87	.182	51.1	23.0	1.00	3.62	.856	6	P
88	.364	38.0	21.9	0.89	3.65	.853	6	P
89	.085	49.8	18.11	0.83	2.28	.749	3	F
90	.002	34.1	37.0	1.15	2.63	.751	2	F
91	.026	60.3	17.6	0.93	3.00	.747	3	F
92	.451	81.5	28.2	1.15	3.58	.851	5	P
93	.390	69.6	20.3	1.18	3.55	.853	5	P
94	.362	77.5	26.7	1.05	3.65	.853	5	P
95	.224	52.7	19.2	2.02	3.80	.856	6	P
96	-.072	03.4	13.8	0.88	1.34	.753	2	F
97	.140	71.3	15.7	1.22	3.27	.748	3	F
98	.250	70.6	07.4	0.82	4.12	.855	5	P
99	.394	88.3	16.6	0.94	3.93	.853	6	P

P = Passed the Criterion

F = Failed the Criterion

Received, 2/11/1997.

29	-.091	29.9	14.4	0.83	4.04	.754	4	F
30	-.081	38.9	15.2	1.28	2.85	.753	2	F
31	-.291	33.6	26.7	1.30	3.90	.760	3	F
32	.107	90.2	09.2	0.82	4.35	.748	2	F
33	.154	66.7	11.4	0.86	3.35	.857	6	P
34	.165	47.2	14.0	0.76	3.78	.856	5	P
35	.364	40.4	12.0	0.86	4.07	.854	6	P
36	.267	48.4	09.8	0.97	4.03	.855	6	P
37	.298	55.5	15.8	1.24	3.77	.854	5	P
38	.243	60.2	16.2	0.94	3.63	.855	6	P
39	.145	71.1	25.5	1.17	3.55	.750	3	F
40	.459	77.2	12.5	0.99	3.88	.852	6	P
41	.271	79.1	17.7	1.11	3.55	.855	6	P
42	.284	79.0	13.0	0.85	3.93	.855	6	P
43	-.079	82.2	06.7	0.77	4.13	.753	2	F
44	-.072	15.2	42.2	1.33	2.90	.753	1	F
45	.009	79.9	18.9	1.25	3.76	.751	3	F
46	-.052	17.8	19.0	1.35	2.71	.753	2	F
47	.095	94.0	23.4	1.24	3.40	.749	2	F
48	-.022	22.8	13.6	0.88	4.09	.752	4	F
49	-.065	40.8	23.4	1.23	3.12	.754	3	F
50	.201	60.0	17.0	1.17	3.63	.856	5	P
51	.196	30.3	10.7	1.00	3.85	.856	6	P
52	.366	77.1	12.5	0.88	3.70	.854	6	P
53	.529	63.2	13.0	1.06	3.55	.850	6	P
54	.384	57.1	16.3	1.04	3.73	.853	6	P
55	.032	82.0	11.9	1.00	4.32	.751	3	F
56	.202	69.0	22.4	1.30	3.66	.856	5	P
57	.620	42.8	19.0	1.35	2.71	.751	3	F
58	.329	45.5	06.5	2.06	3.25	.854	5	P
59	.321	71.2	12.4	1.08	3.10	.854	6	P
60	.134	92.1	21.2	0.91	3.89	.854	4	F
61	.140	83.2	08.7	0.88	4.14	.857	4	F
62	.051	77.5	28.7	1.18	3.09	.750	3	F
63	.015	71.2	15.8	1.14	2.47	.751	2	F
64	.217	70.6	18.3	0.92	3.65	.856	6	P

Table : 1 Results of the study Analysis (N = 250)

Correl -ation item No.	Corr-ected item tatal Corr-elati-on	Agree-ment Value	Unde-cided Value	S.D.	M.	Alph if item delet-ed	No. of cri-teria pass-ed	Com-ments
1	0.112	62.1	0.96	1.31	3.28	.754	4	F
2	-.073	90.8	20.1	1.25	3.46	.755	3	F
3	.022	52.7	18.7	1.25	3.76	.751	4	F
4	-.011	46.7	31.3	1.90	3.19	.753	3	F
5	-.112	76.7	17.6	0.90	4.01	.754	3	F
6	.015	60.3	14.7	0.87	4.10	.751	3	F
7	.020	57.0	14.3	0.85	4.11	.752	3	F
8	-.118	80.0	16.0	1.07	3.88	.756	4	F
9	-.041	43.3	11.1	1.00	4.01	.751	3	F
10	.111	33.1	15.8	1.28	3.48	.748	2	F
11	.131	71.1	18.5	1.25	3.76	.748	3	F
12	.032	83.2	11.8	1.01	4.32	.750	3	F
13	.784	83.7	20.1	0.96	3.83	.856	5	P
14	.065	81.8	14.4	0.90	3.90	.750	4	F
15	.246	20.7	26.4	1.03	0.90	.855	6	P
16	.072	60.1	14.3	0.83	4.04	.750	3	F
17	-.050	63.2	07.9	1.00	3.21	.753	4	F
18	.201	49.5	27.7	1.22	3.53	.856	5	P
19	.250	79.4	09.8	0.98	3.90	.855	6	P
20	.175	48.8	15.8	0.90	3.90	.856	6	P
21	.036	57.5	06.8	1.00	4.35	.750	3	F
22	.292	64.0	15.2	1.02	3.70	.854	6	P
23	.326	55.3	20.7	1.13	3.62	.854	5	P
24	.017	80.3	23.4	1.23	1.12	.751	2	F
25	.140	90.4	16.8	1.07	3.91	.748	3	F
26	.168	77.7	26.1	1.33	3.15	.857	5	P
27	.197	62.3	16.0	1.31	3.50	.857	5	P
28	.088	37.8	25.5	1.17	3.56	.750	3	F

11.When I try to remember a word, I remember the sentence in which the word is used.

12. I . deliberately read books in my areas of interest so that I can find out and remember the special terminology that I know in Arabic.

13. I make up my own sentences using the words I just learned.

14. I try to use the newly learned words as much as possible in speech and writing .

Memory Strategy :

1. I write down the English synonyms or explanation of the word I look up.

2. I write down both the Arabic equivalent and the English synonyms of the word I look up.

3. I make a note when I see a useful expression or phrase.

4. I make vocabulary lists of new words that I meet .

5. I write the new words and their explanation on cards.

6. I go through the list of my vocabulary to check if there is any vocabulary that I can't understand.

7. I make review of new words I have memorized.

8. I repeat the word aloud to myslf, when I try to remember it.

9. Repeating the sounds of the word to myself is enough to remember it.

10. I write the word repeatedly when I try to remember it.

11.I memorize the spelling of a word a letter by letter.

12. I write both the word and its equivalent in Arabic repeatedly to remember it.

13. I remember a group of new words that share a similar part in spelling.

14. I create a sentence in Arabic when I link a new word to a known word.

15. I act out a word in order to remember it better.

5. When I get interested in another new word in the definitions of the word I look up, I look up this word as well .
6. If the new word is inflected , I remove the inflections to recover the form to look up (e.g. for aspirated, look for aspirate).
7. If the new word I try to look up seems to have a prefix, I will try the entry for the stem.
8. If the unknown appears to be an irregularly inflected form or a spelling variant, I will scan nearby entries.
9. If there are multiple senses or homographic entries, I use various information (e.g. part of speech, pronunciation, style , collocation, meaning, etc) to reduce them by elimination.
10. I make a note when I think the word I'm looking up is relevant to my personal interest.

3 - Trends in vocabulary learning strategies.

1. I make use of the grammatical structure of a sentence when guessing the meaning of a new word.
2. I look for any example provided in the context when guessing the meaning of a new word.
3. When I see an unfamiliar word again and again. I look it up.
4 . When I want to confirm my guess about a word. I look it up.
5 . When unknown word prevents me from understanding a whole sentence or even a whole paragraph, I look it up .
6. I remember together words that are spelled similarly.
7. I associate a new word with a known English word that sounds similar.
8. I analyze words in terms of prefixes, stems , and suffixes.
9 . When I meet a new word, I search in my memory and see if I have any synonyms and antonyms in my vocabulary stock.
10. I group words into categories (e.g. animals, vegetables, etc).

Appendix A

" THE STATEMENTS PASSED THE CRITERIA "

1 - Thoughts about Vocabulary Learning:

1. I should pay attention to set phrases and collocations that go with a word.
1. I think that using the language (listening, speaking, reading, and writing) is more important than memorizing words.
3. I know when a new word or phrase is essential for adequate comprehension of a passage.
4. I know which words are important for me to learn.
5. I have a sense of which word I can guess and which word I can't
6. When I meet a new word or phrase, I have a clear sense of whether I need to remember it.
7. I know what cues of signs I use to guess the meaning of a word.
8. I wouldn't learn what my English teacher doesn't tell us to learn.
9. I only focus on things that are directly related to examinations.
10. I create a mental image of the new word to help me remember it.
11. I associate one or more letters in a word with the word meaning to help me remember it (look has two " eyes" in the middle).

2 - Guessing and Note - taking strategies:

1. I check my guessed meaning the wider context to see if it fits in.
2. I make use of my knowledge of the topic when guessing the meaning of a word.
3. I look for other words or expessions in the passage that support my guess about the meaning of a new word.
4. I look for any definitions or paraphrases in the passage that support my guess about the meaning of a word.

for Researchers and Practitioners. New York and London: Teachers College Press.

Oxford, R. (1990) Language Learning Strategies: What every teacher should know. New York : Newbury House.

Plamerg , R. (1986). "Vocabulary Teaching in the foreign - Language Classroom". English Teaching Forum 15 - 20

Sanaoui, R. (1995). "Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages". Modern Language Journal, 79, 15 - 28.

Schibeci, R.A. and McGraw, B. (1981). "Empirical Validation of the Conceptual Structure of a test of Science". Educational Psychological Measurement , 41, 1191- 1201.

Schmitt, N. (1995). "Vocabulary Notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. ELT Journal, 49, 133-143.

Schmitt, N. and Schmitt, D.(1993) Identifying and assessing vocabulary learning strategies. Thai TESOL Bulletin, vol.5, no 4.

Schmitt, N. and Schmitt, D.(1995). "Vocabulary notebooks: Theoretical Underpinnings and Practical Suggestions". The Modern Language Journal 79.

Venkateswaran, S.(1995) Principles of Teaching English. Vikas Publishing House PVT LTD. Delhi.

Functions of Selective multiple - Choice item Construction Principles. Educational and Psychological Measurement 19, 171- 179.

Ezeugbour , G. (1986). "An Investigation into Chemistry Laboratory Safety Practices in Educational Institutions in Nigeria". Unpublished Ph.D thesis: University of East Anglia.

Gu, Y. (1994). "Vocabulary Learning Strategies of Good and Poor Chinese EFL Learners". ERIC NOED 370411.

Gu, Y. and Johnson , R. (1996) Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. Language Learning 46,4 pp. 643- 679.

Khalili, K. Y. (1989). "Attitudes Towards physics Construction and Measurement". Abhath AL - Yarmouk, 5. 197 - 225.

Laufer, B. (1986). Possible Changes in Attitude Towards Vocabulary Acquisition Research . IRAL, 24(1). 69 - 75.

Lawson, M. (1996). "The Vocabulary - Learning Strategies of Foreign Language Students". Language Learning , vol. 46.No. 1.

Lessard , M.(1994) Challenging Student approaches to ESL Vocabulary development TEST Canada Jouranl, vol.12, No.1.

Mueller, D.J. (1988). Measuring Social Attitudes: A handbook

References

Abdulla, A.M.I.(1992a)"Designing a likert-type to study students attitudes towards chemistry practicals". Damascus University Journal, vol. 8 , No , 31, 32. Damascus, Syria .

Abdulla, A.M.I (1992b)"Designing a likert-type to study students attitudes towards Safety in Chemistry Labaratories. Journal of Education No. 20 Mansoura University, Egypt.

Abu Hussein , H. (1991). "Strategies of Teaching Vocabulary and Students' Usage of Semantic Fields' words in Proper Contexts In Irbid". Unpublished M.A Thesis, Yarmouk University. Irbid , Jordan.

Al – Ibrahim, M. (1996). "An Analysis of Jordanian University Students Errors in English written Expressions with A Suggested Guide for Remedy". Al-Mustanserieh University, Baghdad, Iraq.

Andreas , R.(1993). "Implementing word learning strategies into interactive learning environment" TCALICO Journal, vol 11, No. 2.

Chern, C. (1993) "Chinese Students' word - solving strategies in reading in English. In T.Tuckin M, Haynes & J. Coady (Eds), Second Language Reading and Vocabulary learning (pp. 67 - 85) Norwood, NJ: Ablex.

Dunn, et al (1989) Test Difficulty, validity, and Reliability as

Gu (1994) in his vocabulary learning strategies of Good and Poor Chinese EFL learners found that the reliability of his study was 0.81.

In this work, the reliability value is 0.86, by comparison with other researchers' results. this shows that the consistency between items is satisfactory and acceptable.

Conclusion:

This vocabulary learning questionnaire could serve as a valid and reliable instrument for testing students' procedures and strategies of how they can get the meaning of a certain vocabulary at university stage at the Jordanian Universities particularly and in most Arab and developing countries. Researchers who are interested in using this scale should continue revising the items and modify them for their own students. Finally , the reliability values and other criteria are in the range regarded as acceptable and show that the reliability of the questionnaire is satisfactory.

Trends in vocabulary learning strategies.

Fourteen items in this domain passed the criteria; those were (37,38,40,41,42,86,87,88,92,93,94,95,98,99). The reliability of this domain was 0.77.

Memory Strategy:

Fifteen items in this domain passed the criteria, those were (58, 59, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78) The reliability of this domain was 0.77

The Total reliability of the questionnaire was 0.86.

Final domains for the study:

After the questionnaire had been judged and the reliability and validity assessed in the pilot study four out of six domains survived and 50 out of 99 items. Two domains were canceled , then all items were arranged randomly and compiled into a booklet with accompanying instructions on how to respond (A complete set of the test is in Appendix A).

Discussion of the Reliability of the vocabulary learning questionnaire:

Schibeci and McGraw (1981) administered a scale to 1041 Australian students in grades 8 to 10 and reported scales of reliability ranging from 0.09 to 0.91 with a mean of 0.81. Mueller (1988) said that well - constructed scales may have a reliability of 0.80 or even 0.90. A less well - constructed scale may have reliability only in the 0.50 to 0.60. Gu and Johnson (1996) in their study of vocabulary learning strategies and language learning outcomes considered that reliability of 0.75 is respectively recommended.

A literature survey in the Middle East and particularly in Jordan showed that there was only one study concerning vocabulary learning strategies. So, for comparison the researcher used other foreign studies. Abu Hussein (1991) conducted a study about vocabulary teaching strategies, the reliability of the questionnaire was 0.66 .

Date Collection :

For this study the questionnaire was distributed to most fourth year students studying English at Yarmouk University of the accademic year 1997 / 1998, a total of (250) students responded in the study.

Date analysis :

All students responses were analysed using SPSSX package- according to the following scale, strongly agree = 5, agree= 4, undecided = 3, disagree= 2 and strongly disagree = 1. the analysis showed that 49 items failed the corrected item total correlation coefficient with item total correlation values less than 0.17.

(1.2.3 ,4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 21, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 55, 57, 60, 61, 62, 63, 68, 71, 76, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 96, 97). Those items were:

Only three items (4,44,90) failed the undecided percentage value with a value above 30%. Eight items (2,25,32,47,60,81,85 and 96)failed the agreement percentage value. All of these items were omitted from the final scale. A complete analysis for six criterion is shown in table(1).

Revision of the Scale.

Data analysis for the study revealed that items passed the 6 different criteria used and passed 5 criteria out of 6. For the revision of the vocabulary learning scale, any item that failed the corrected item total correlation, the agreement percentage, value or the undecided percentage value was excluded from the domains as follows:

Thoughts about vocabulary learning.

In this domain eleven items (13,15,18,19,20,22,23,26,27,79,80) passed the criterion. The reliability of this domain was 0.62.

Guessing and Note - taking strategies.

In this domain ten items passed the criteria; those were (33 ,34 ,35 ,36 ,50, 51, 52, 53, 54, 56). The reliability of this domain was 0.63.

0.2. then the test item is regarded as having low dicrimination and needs to be improved or removed from the questionnaire.

Abdulla (1992) showed that the adjusted item total correlation statistics will give the best judgment of appropriateness and said that the adjusted item - totals correlation value may provide much useful information. A high value of the adjusted item - total correlation for each item shows that the item discriminates well between respondents. The minimum value for selecting the statement for this study was set at 0.17, a value chosen by comparison with those used by other researchers.

Undecided Value:

The percentage of respondents opting for the undecided or neutral option gives information for judging the emotional intensity of an attitude questionnaire (Abdulla 1992). Statements that stimulate emotion will generate bipolar data and a high undecided response to a single statement should serve as a signal that it is a marginal item. In this work, items with undecided response rate of 30% or more were omitted.

Agreement Value:

The agreement value shows the extent to which the respondents coincide with each other. Khalili(1989) omitted all items with an agreement value more than 90%. Meanwhile Ezeugbour (1986) omitted all items with an agreement value more than 90%. Similarly, in this study all items with a percentage response of 90% or more strongly agree and agree or with 90% or more strongly disagree or disagree would be valueless in detecting any difference in studens' opinion towards the vocabulary item scale and so they were discarded.

Mean, Standard Deviation and Reliability if item Deleted.

All of these were used in this study to get a highly reliable and valid scale. A standard deviation value from 0.82 to 1.11 was accepted, as a mean range from 3.2 to 4.1. Reliability if item deleted was accepted if it was more than 0.15.

they classified all the items under 6 domains instead of 15 domains. These 6 domains were:

1 - Thoughts about vocabulary learning.

2 - Guessing and note - taking strategies.

3 - Trends in vocabulary learning strategies.

4 - Memory strategy.

5 - Repetition strategy.

6 - Looking - up strategies.

All their comments were taken into consideration and the final copy was typed and prepared in a pamphlet.

Readability of the vocabulary learning scale:

Ten cpoies were distributed to ten students who were asked to write their comments about each item and to show how easy they find the questionnaire or any difficulties in understanding the items. Some slight changes were made, then the scale was ready for piloting.

Piloting the vocabulary learning scale.

It is clear that validity and reliability are essential for the likert scale (Abdulla, 1992). In this work the researcher chose various statistics of those used in the literature to ensure a highly reliable and valid scale.

Statistics chosen for the pilot study.

Bfore applying the questionnaire the researcher needed to be confident that the questionnaire measures what the researcher wants it to measure, so the researcher first examined both the consistency and relevance of the instrument before applying it to this work. The researcher used the following staistics to study the reliability of the pilot study.

Discrimination Index

Discrimination index measures the internal consistency. Dunn (in Thorndial et al(1986) showed that if the discrimination index is less than

15 - Visual - aids strategy.

Collection of items:

It was necessary to collect items that would make up a scale which could be easily understood by the learners at Jordanian universities. I used some items which had been used by other researchers such as Gu and Johnson (1996), Abu - Hussein (1991) Chern (1993) Schmitt and Schmitt(1993 - 1995).

The procedure was to collect a lot of items related to the topic for each domain. To each statement was attached a five point scale strongly agree, agree, undecided, disagree, strongly disagree. Initially 99 items were collected, the collection of the revised items to the domains were used, the 99 items were set out in a booklet in random order.

Judging the Questionnaire.

The following procedures were adopted and 19 copies of the questionnaire were distributed as follows.

1 - 10 copies to the English language teaching staff at Yarmouk University.

2 - 9 copies to the Faculty of Education: three cpoies to three doctors specializing on measurement and evaluation and five copies to five doctors of teaching English as a foreign / second language and one copy to the supervisor of teaching practice at the college of Education.

They were all asked to:

1 - indicate whether the items cover all strategies of vocabulary learning.

2 - classify the items under their suitable domains.

3 - omit any item or any domain, add any item or any domain and change any item or any domain that may contribute to developing the scale.

All of the 10 copies were returned. Some minor changes were suggested in accordance with the language of the items and in the instructions to be used. But 8 of the Jury omitted some domains and put others together: so,

1 - Defining the items and the domains of the scale:

This was an important part of the scale construction which the researcher needs for the theoretical framework that was used by Sanaoui(1995) and other frameworks used by other researchers in the field of teaching English as a foreign language such as Oxford(1990), Schmitt(1995), Chern(1993), Lessard (1994), Schmitt and Schmitt (1995) and from the following sources:

1 - Studies carried out at Jordanian Universities.

2 - Journals and textbooks .

3 - Discussions with students .

4 - Discussions with the teaching staff a Jordanian Universities.

It was thought adequate to collect items about vocabulary learning strategies under the following domains:

1 - Beliefs about vocabulary learning .

2 - Meta Cognitive Regulation.

3 - Guessing strategies.

4 - Dictionary strategies.

5 - Note - taking strategies.

6 - Memory strategies (Rehearsal).

7 - Memory Strategies (Encoding).

8 - Activation strategies.

9 - Semantic encoding.

10 - Contextual encoding.

11 - Looking - up strategies.

12 - Repetition strategies.

13- Self - initiation.

14 - Translation strategy.

Intoduction and Need for the Study

The prupose of learning a foreign language is to enable learners to communicate in that language either in its spoken or written form. It is crucial therefore, that the aim of every language class is to be directed to equip learners with the language skills and subskills they mostly need.

Skills whether receptive or productive are to be functionalized to convey thoughts, intentions, desires, information, ... etc. To achieve this purpose and others a learner needs a mastery of sounds, vocabulary or lexis and the structure (Grammar) that governs the language. (Venkatewaran 1995).

Many researchers and scholars discussed the teaching, learning problems and needs of sounds and grammar (Al - Ibrahim 1996) Venkatewaran 1995). Studies of vocabulary teaching, learning. problems, remedy, and needs. however, have been neglected (Plamerg 1986, Laufer, 1986. Gu and Johnson, 1996 , Lawson , 1996) Some researchers dealt with all aspects of language except vocabulary (Laufer, 1986). This neglect is not justified because without the adequateness of vocabulary there will be no meaningful language competence and performance. The adequateness of vocabulary will be serious at the intermediate and advanced stages, when students start dealing with compositions, literary pieces and oral activities (Andreas 1993).

So. it is of great importance that a reliable and valid vocabulary learning scale should be designed, so that researchers could opt to when handling studies about vocabulary teaching, learning, remedy, and problems.

Construction of vocabulary learning questionnaire.

While formulating the vocabulary learning strategy scale the researcher used (with some modification) an eight - domain questionnaire of 108 items of likert - type developed by Gu and Johnson (1996).He also used a four - domain questionnaire of 103 items of likert - type developed by Abu - Hussein (1991). The procedures for designing the questionnaire are described below:

Designing A Likert - Type Scale FOR Studying Students' Perception Of Learning Vocabulary

Dr. Majid Mohammad Al- Khataybeh

Department of Curricula and instruction

Mu'tah University

Abstract

The purpose of this study was to construct a vocabulary learning scale to be adopted in teaching vocabulary strategies at Jordanian Universities. Using with some modification a 108- item questionnaire for likert – type vocabulary learning strategies scale developed by Gu and Johnson (1 996), and a 79 - item questionnaire developed by Abu Hussein (1991), the result of this study with 50 items on likert vocabulary learning scale using the following characteristics are as follows:

a. coefficient alpha 0.84

b. adjusted item - total correlation of more than 0. 25.

c. items with undecided response rate of30% or more omitted.

d. agreement value or disagreement value of more than 90% were omitted

e. range of standard deviation from 0. 82 – 1.1.

f. range mean value from 3.2 to 4. 1.

g. reliability if item deleted of more than 0.84.

Perceptions of Second Secondary Students of the Composing Processes

Dr. Hamdan Ali Nuser
Faculty of Education
Yarmaouk University

Abstract

This study aimed to explore the perceptions of high school graduates of their ability to use the three composing processes, namely planning, composing and revising during their classroom writing activity as obviously these processes constitute a major desired outcome of learning how to write effectively.

In addition, the study aimed to explore the effect of the variables of gender and specialization on the identification of actual use of the linguistic, thinking and artistic behavioral types affiliated with each one of the three processes, both individually and collectively.

The sample of the study comprised 990 male and female 2nd secondary students from both scientific and literary streams-randomly chosen from Irbid and its suburban schools, North Jordan.

The researcher devised a 5-point-scale instrument with 46 items which measure the extent of the students' actual implementation of the three composing processes from their point of view. The reliability of the instrument was high (0.89) and appropriate for the purpose of the study.

The study showed that the sample respondents used the three processes quite invariably.

Their perceptive variation was not significant. The study also showed that the students did not use the three processes in natural and logical sequence, ion instance, composing came top of all while planning came down at the bottom. More importantly, the study indicated significant differences at la 0.05) between the means of the respondents' assessment in favour of the scientific stream students in composing and revising at (0.01). As for planning, however, no significant differences were found in favour of gender, specialization, or their interaction.

The study concluded with a number of relevant suggestions and recommendations.

For the Paper in Arabic Language see the pages. (٢٢٣-٢٧٧)

The Status of Educational Technology in the Diploma for Educational Qualification at the Faculties of Education in Syria A Survey and an Evaluation Study

Dr. Fawaz Al - Abdulla
Faculty of Education
University of Damascus

Abstract

The purpose of this study is to show the status of Educational Technology as a course in she Diploma for Educational Qualification at the Faculties of Education in Syria. It diagnoses the difficulties which face the teaching of this course and gives suggestions concerning the proper solutions to the effective, teaching of it.

the importance of the study stems from the importance educational technology which learning process.

This process deals with the concept of the system approach which focuses on the interactive and integrative nature of the components of the teaching process in an attempt to achieve the expected aim.

The importance of the research also stems from the speical features of this age in which educational technology is widely used. It also derives from the importance of the Diploma for Educational Qualification which prepares student – teachers in a comprehensive way.

Through the analysis of the students' points of view as revealed via the questionnaire tool, the researcher threw light on major points threw which are related to educational technology and its importance, benefit, and method of teaching.

The study consists of two parts: theoretical and practical. The survey descriptive approach was used and the system approach was also taken into consideration throughout the research.

Finally, the research ended up with general recommendation for improving this caurse as stated by the students themselves.

For the Paper in Arabic Language see the pages. (٢٢٢-١٨١)

La Liberté Et La Responsabilité Morale Chez Les Mu'tazilites

Dr. Mahhmoud Khadra
Faculté de Letters
Departement de Pholosophy
Université de Damas

Résumé

Les Mu'tazilites ont traite de la notion de liberté sur trois niveaux:
Premièrmement: niveau métaphsique, celui de la justice divine, et son rapport avec le libre arbitre, "Dieu, disent les Mu'tazilites est exempt de toute injustice, car l'injustice est un manque".
Or, Dieu est parfait, donc Il est juste. Sa justice exige que l'on demende pas de comptes a quelqu'un qui se trouve dans l'obligation d'agir malgré lui. Si donc Dieu juge l'homme sur ses actions, Sa justice exige que l'homme soit libre.
Deuxièmment: le niveau humain, le fondement psychologique qui confirme l'evidance de la conscience de liberté. Ainsi les mu'tazilites démontrent l'existence du libre arbitre par la conscience qu'a chcun de nous de pouvoir agir. Il est inadmissible de nier cette conscience, car on risque de nier la nécessité, or sans la validité de ce pouvoir d'agir, l'homme ne ressent pas ce besoin à l'intérieur de lui-même. L'homme est done libre et responsible.
Trosisièmment: le niveau de la réalité naturelle, c'est-a dir, l'aspect de ce rappot entre la nécessité naturelle, la liberté humaine et leur relation avec la Votonté divine. Dans ce Domaine les Mu' tazilites defendant la liberté humaine, tout en reconnaissant la nécessité naturelle que Dieu a crée sans risque de supprimer la liberté humaine, ni de soutraire que ce soit à la responsabilité morale. Dans cet esprit les Mu' tazilites ont étudié l'action conséquente et liée à un facteur premier. Ils om vu que le facteur premier, etant libre, assume la responsabilité des consequences liées a son action première. Celle – ci ayant subi une série d'autres actions à travers leurs rapports avec les causes naturelles. Ceci afin de ne pas ouvrir la porte et fuir la responsabilité. Partant de ceci. Les Mu'tazilites réduisent le cercle ce la présdestination islamique, afin que celui qui commet des erreurs ne trouve pas d'excuse. On pourrait en déduire ceci: que les Mu'tazilites ont tenté de poser avec originalité une théorie morale Fondée sur le libre arbitre de l'homme.*

*L'article en arabe, Veullez, Consulter, les Pages(١٧٩–١٤٥).

Classroom Visits In Teaching Practice For History Specialized Students Of Diploma In Education At The University Of Al-Bahrein. "The Analysis And Evaluation Of The Questions Of The Study"

Dr. Nasser Hussian Al Mosawi
Department of Education
University of BAHRAIN

Abstract

The Primary aim of this piece of work is to assess three hundred evaluation forms filled by teaching practice supervisors during their classroom visits of their trainee-students. The assessment of the forms is carried out by means of analysis.

The subjects of the study are sixty trainee-students specializing in history in the PGDE program at the College of Education - University of Bahrain. Each of the subjects has been evaluated by the use of five forms.

The main outcome of the study shows that the trainee-students have mastered 59% of the competencies of the evaluation form at a "high " degree, 24% at an "average" degree and 1 7% at a "low" degree.

Practical measures have been proposed to make the classroom visits in the PGDE program more effective. In addition, it is hoped that this will help trainee-students to make better use of the teaching practice course.

For the Paper in Arabic Language see the pages. (١٤٤-٩٧)

"The Academic Problems of the Teaching Staff at Damascus University"

Dr. Abdulla-Al-Mjeidle
Faculty of letters
Damascus University

Abstract

This research is about the academic problems of the teaching staff at Damascus University. The selection of such a title comes from the belief in the role that may be played by the University in the development process in the Syrian Arabic Republic. This role may be seen through the function of this University for qualifying personnel who can satisfy development questions it can also be seen in the field of development of scientific research because it needs to be considered an academic institution which undertakes the requirements of development in deferent fields.

This research tries to point out the problems that may face the performance of the staff in their work and problems which may be divided into material problems, qualification problems, and the problem of educational and social interaction between the staff and students and among the staff members themselves. There are problems which are related to the scientific research, administrative problems, methods of teaching and problems of the relationship between society and University. These problems are investigated trough a questionnaire study.

A group of problems (about 50) were selected which were most frequent. The questionnaire was addressed to a sample of the teaching staff (about 400). Modern statistical programmes were used to check answers.

The aim here is to diagnose the real causes, of problems which are based on organized and scientific background in order to develop this scientific institution and its role in the society.

For the Paper in Arabic Language see the pages.(٩٥ – ٤٣)

L'interférence Des Espéces Dans
La Poésie Arabe Contemporaime

Dr. Ghalil Moussa
Faculté de lettres
Département de la litterature arabe
Université de Damas

Résumé

Nous avons essayé d'étudier le texte poètique contemporain auvert aux genres littératires et aux arts différents.
Ainsi, nous avons constanté que le poème lyrique contemporain n'a pas respecté les frontièes techniques du récit qui le sépare du dialogue, du dialogue, du monologue, des masques, du drame, et des autres arts.
Cela conduit à l'ouverture aux styles différents pour dépasser le rythme lyrique et sortir de son ancien modèle pour prendre différentes formes libres.
Ainsi, se sont multiptiés ses éléments, ses styles, ses esthétiques, et ses propriétés.

L'article en arabe, Veuillez, Consulter, les Pages. (٤١-٩)

CONTENTS

DAMASCUS UNIVERSITY

JOURNAL

FOR THE ARTS AND HUMAN AND EDUCATIONAL SCIENCES



A Refereed Research Journal

VOL. 15 – NO. 3 - 1999


Bibliotheca Alexandrina
0531504
